

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra francouzského jazyka a literatury

DIPLOMOVÁ PRÁCE

SPU a cizí jazyky na nižším sekundárním stupni škol
Learning Difficulties and Foreign Language Teaching -
Lower Secondary Schools

Helena Hrychová

Vedoucí práce: Mgr. Tomáš Klinka, Ph.D.
Studijní program: Učitelství pro střední školy
Studijní obor: Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro základní školy
a střední školy: anglický jazyk – francouzský jazyk

2017

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma **SPU a cizí jazyky na nižším sekundárním stupni škol** vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 14. července 2017

.....

podpis

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucímu mé diplomové práce, Mgr. Tomáši Klinkovi, Ph.D., za jeho čas, vstřícný přístup a zejména cenné rady a připomínky, kterými přispěl k vypracování této práce.

Rovněž bych chtěla vyjádřit svůj dík učitelům základních škol, kteří byli ochotni věnovat svůj volný čas vyplnění dotazníku k této práci a zúčastnit se tak daného výzkumu.

V neposlední řadě bych ráda poděkovala i své rodině za všestrannou podporu v průběhu celého studia.

ABSTRAKT

Tato diplomová práce se zabývá výukou cizích jazyků u žáků se specifickými poruchami učení na 2. stupni českých základních škol. Zaměřuje se na definování poruch učení, popis jejich příčin a zejména projevů při rozvíjení jednotlivých jazykových prostředků a řečových dovedností cizího jazyka. Prostor je zde věnován i práci s těmito žáky ve školním prostředí a systému vzdělávání žáků s SPU na českých školách, který je následně porovnán se systémem francouzským. Praktická část formou dotazníku zjišťuje názory učitelů cizích jazyků na danou problematiku a analyzuje jejich metody práce s těmito žáky se zaměřením na odlišnosti v přístupu učitelů na školách se specializovanými třídami pro žáky s SPU, školách s rozšířenou výukou jazyků a školách bez specializace. Z výsledků vyplývá, že většina učitelů souhlasí s integrací žáků s SPU do škol hlavního vzdělávacího proudu a preferuje u nich výuku pouze jednoho cizího jazyka. Jednotlivé typy škol se pak liší zejména v přístupu k prezentaci nové gramatiky, v typech cvičení na rozvoj komunikace a ve formách testování a hodnocení. V ostatních oblastech výzkumu byly zjištěny pouze nepatrné rozdíly.

KLÍČOVÁ SLOVA

specifické poruchy učení, dyslexie, dysgrafie, dysortografie, výuka cizích jazyků, 2. stupeň ZŠ, jazykové prostředky, řečové dovednosti

ABSTRACT

This diploma thesis focuses on foreign language teaching to children with specific learning difficulties (LD) at Czech lower secondary schools. It aims to define learning difficulties and describe their causes and manifestations in developing individual foreign language skills and sub-skills. Moreover, the work with these children in the school environment is mentioned and the Czech system of educating them is compared to the French one. The practical part surveys the opinions of foreign language teachers on this subject and analyses the techniques they use with these pupils. Special attention is paid to the differences in the approach of teachers at schools with classes specialized in the tuition of children with LD, schools with extensive language teaching and schools with no specialization. The results indicate that the majority of teachers agree with the integration of pupils with LD into mainstream schools and they favour their exemption from second foreign language study. The individual types of schools differ mainly in the approach towards the presentation of new grammar, in the types of exercises used for the development of communication skills and in the forms of testing and evaluation. Only negligible variations were discovered in other areas of research.

KEYWORDS

specific learning difficulties, dyslexia, dysgraphia, dysorthographia, foreign language teaching, lower secondary schools, language skills and sub-skills

Obsah

Úvod.....	8
1 Specifické poruchy učení.....	11
1.1 Etiologie SPU.....	11
1.1.1 Biologicko-medicínská oblast.....	12
1.1.2 Kognitivní oblast.....	16
1.1.3 Behaviorální oblast	21
1.2 Klasifikace a popis vybraných poruch učení	22
1.2.1 Dyslexie	22
1.2.2 Dysgrafie.....	24
1.2.3 Dysortografie	24
2 Vzdělávání jedinců s SPU v prostředí české základní školy	26
2.1 Diagnostika jedinců s SPU.....	26
2.1.1 Diagnostika v běžné třídě základní školy	27
2.1.2 Diagnostika na specializovaném pracovišti	28
2.2 Individuální vzdělávací plán a jeho tvorba	30
2.3 Žáci s SPU v prostředí základních škol – integrace vs. inkluze.....	31
3 Výuka cizích jazyků na 2. st. ZŠ se zaměřením na obtíže žáků s SPU	35
3.1 Všeobecné projevy poruch učení na 2. stupni ZŠ.....	35
3.2 Specifické projevy poruch učení ve výuce cizích jazyků	36
3.2.1 Projevy SPU při osvojování jazykových prostředků cizího jazyka	37
3.2.2 Projevy SPU při osvojování řečových dovedností cizího jazyka	41
3.3 Hodnocení žáka s SPU se zaměřením na cizojazyčnou výuku	45
3.3.1 Všeobecné zásady hodnocení žáků s SPU	46
3.3.2 Slovní vs. číselné hodnocení.....	48
4 Francouzské pojetí specifických poruch učení	49
4.1 Terminologie a definice poruch učení.....	49
4.2 Projevy poruch učení ve francouzštině jako mateřském jazyce.....	51

4.2.1	Specifické chyby francouzských žáků při čtení.....	51
4.2.2	Specifické dysortografické potíže u francouzských žáků.....	52
4.3	Vzdělávání žáků s poruchami učení ve Francii.....	52
4.3.1	Organizace vzdělávání žáků s poruchami učení v rámci školy	53
4.3.2	Francouzská sdružení zabývající se problematikou poruch učení.....	54
5	Praktická část: analýza výuky cizích jazyků u žáků s SPU na 2. st. ZŠ	56
5.1	Metoda.....	57
5.1.1	Dotazník.....	57
5.1.2	Charakteristika respondentů	58
5.2	Výsledky	61
5.2.1	Názory učitelů na integraci, výuku cizích jazyků a spolupráci s rodiči ...	61
5.2.2	Metody pro osvojení jazykových prostředků a řečových dovedností.....	67
5.2.3	Vyhodnocení hypotéz, porovnání různých typů škol	72
5.3	Diskuze.....	80
	Závěr	86
	Résumé.....	89
	Seznam použitých informačních zdrojů	96
	Seznam použitých zkratk	102
	Seznam příloh	103

Úvod

Specifické poruchy učení, neboli zkráceně SPU, patří v dnešní době k velmi diskutované oblasti školství po celém světě zejména ve spojení s trendem inkluzivního vzdělávání.¹ Stále větší procento žáků² na školách má diagnostikovanu alespoň jednu z poruch učení, častěji se ale jedná spíše o kombinaci několika z nich. Z tohoto důvodu se zvyšuje i zájem široké veřejnosti o tuto problematiku. Přestává se jednat o stigmatizovanou oblast, kde by se každý obával přiznat, že je dyslektik nebo dysgrafik, čemuž napomáhá i fakt, že se objevuje stále více známých a úspěšných lidí, kteří těmito poruchami trpí nebo trpěli. Vzpomeňme si například na slavného umělce Leonarda da Vinci, vědce Alberta Einsteina či skladatele Ludwiga van Beethovena.³ Větší informovanost veřejnosti má bohužel v tomto případě i některé negativní důsledky. Čím více se totiž poruchy učení zdají být v populaci běžné a nestigmatizující, tím častěji se stává, že rodič usiluje v pedagogicko-psychologických poradnách o diagnostikování poruch učení u svého potomka, protože od této diagnózy očekává pro své dítě úlevy a zvýhodnění. Z tohoto důvodu se počet žáků a celkově i osob s diagnostikovanými poruchami učení neustále rapidně navyšuje. Olga Zelinková, česká specialistka na specifické poruchy učení, dokonce tvrdí, že se již jedná až o 15 % populace.⁴

Většinou bývá pojem „poruchy učení“ spojován pouze s neschopností jedince osvojit si dovednosti čtení, psaní či počítání, nicméně je nutné si uvědomit, že jejich projevy se odrážejí i v celkové úrovni znalostí žáků či jejich schopnosti soustředění a organizace času. Tyto potíže se proto zrcadlí nejen ve většině školních předmětů, ale též v jiných oblastech života, zejména v životě osobním či pracovním, kde mohou následně zapříčinit i potíže se špatným sebepojetím či nízkým sebevědomím.

Je tedy zřejmé, že i cizojazyčné vzdělávání, na něž je v dnešní multikulturní společnosti kladen obzvlášť velký důraz, je pro jedince s SPU velmi problematické. Tito žáci mívají velké potíže se zvládnutím vlastního mateřského jazyka, proto pro ně i cizí jazyk bývá ve

¹ VÍTKOVÁ, Marie. Inkluzivní vyučování a inkluzivní didaktika se zřetelem na žáky se SVP ve škole hlavního vzdělávacího proudu. In: BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Vzdělávání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se SVP ve škole hlavního vzdělávacího proudu*. Brno: Masarykova univerzita, 2013, str. 31-44. (Dále: VÍTKOVÁ (2013), str.).

² Počet žáků s SPU v posledních letech stále stoupá. V roce 2009/2010 se jednalo o 32 713 žáků v celé České republice, v roce 2016/2017 se již jedná o 36 638 žáků. Počty jsou citovány dle Statistické ročenky školství [online] [cit. 2017-06-14]. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>.

³ APEDYS France. *Dyslexiques et célèbres*. 13. 12. 2004. Dostupné z: <http://www.apedys.org/dyslexie/article.php?sid=75>. [cit. 2017-06-13].

⁴ ZELINKOVÁ, Olga: *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Praha: Portál, 2015. Str. 51. (Dále: ZELINKOVÁ (2015), str.).

škole obrovskou zátěží. Navíc se postupem času dostávají do situace, kdy si nezvládnou dostatečně osvojit ani první cizí jazyk (většinou angličtinu) a najednou mají na druhém stupni základní školy povinně zvládnout i další povinný cizí jazyk. V současné době globalizace a evropské integrace se nezdá být příliš vhodné tyto žáky z výuky cizích jazyků zcela osvobodit, neboť je nutné, aby si zvládli alespoň jeden cizí jazyk řádně osvojit a nebyli tak znevýhodněni po celý život jak na trhu práce, tak i v dalším vzdělávání. Bohužel ale metody výuky cizích jazyků na českých základních školách nejsou pro tyto žáky zdaleka ideální, což bývá způsobeno neinformovaností učitelů o jednotlivých typech poruch a jejich následnými obtížemi při diferenciaci a individualizaci výuky jako takové.

Při naší praxi na základní škole jsme například narazili na situaci, kdy vyučující byla informována o diagnóze SPU u některých svých žáků, ale nebyla seznámena se způsoby, jakými je doporučováno s těmito žáky v hodinách pracovat. Spokojila se proto s tím, že je v hodinách nevyvolávala a zlepšovala jim v testech či na vysvědčení známku o klasifikační stupeň. Tento přístup nicméně rozhodně není u žáků s poruchami učení odborníky doporučován, neboť je považován za silně demotivující. Po zjištění podobných nedostatků v informovanosti o SPU i u dalších vyučujících a též z důvodu vzrůstajícího tlaku společnosti na zvládnutí cizích jazyků jsme se rozhodli pro toto téma diplomové práce, v níž se budeme snažit zhodnotit práci učitelů cizích jazyků se žáky s SPU na nižším sekundárním stupni českých škol a jejich znalosti doporučovaných metod výuky.

Nejprve se zaměříme na obecnou charakteristiku poruch učení. Zmíníme jejich možnou etiologii v oblasti biologicko-medicínské, kognitivní i behaviorální a následně si definujeme tři základní typy poruch, které se projevují nejnapadněji v hodinách cizího jazyka: dyslexii, dysgrafii a dysortografii. Další část této práce bude věnována vzdělávání žáků s SPU v prostředí české základní školy se zaměřením na diagnostiku poruch, integraci/inkluzi žáků do škol a individuální vzdělávací plán. Poté detailněji zdokumentujeme samotnou výuku cizích jazyků u těchto žáků na nižším sekundárním stupni škol se zaměřením na projevy poruch při osvojování jednotlivých jazykových prostředků a řečových dovedností a následně i na některé možnosti hodnocení. Poslední kapitola teoretické části práce bude věnována francouzskému pojetí poruch učení, terminologickým odlišnostem mezi českým a francouzským systémem, jednotlivým projevům poruch u francouzských žáků a vzdělávání těchto jedinců na území Francie.

Praktická část práce bude logicky navazovat na poznatky z teoretické části a bude se snažit získat informace o reálné výuce cizích jazyků na různých typech základních škol po celé České republice, se zaměřením na porovnání škol s některými třídami určenými speciálně pro žáky s SPU se školami s rozšířenou výukou jazyků a školami nijak nesespecializovanými. Pokusíme se zjistit, zda k žákům s poruchami učení přistupují učitelé na všech typech institucí stejným, nebo naopak velmi odlišným způsobem, jaké metody a formy práce či hodnocení u těchto žáků volí a jakým způsobem pracují na tom, aby si jejich žáci osvojili všechny jazykové prostředky a řečové dovednosti, které jsou nutné pro dosažení komunikativní kompetence v cizím jazyce.

Hlavními zdroji práce budou monografie předních českých odborníků na poruchy učení: Olgy Zelinkové, Miroslavy Bartoňové, Marie Vítkové či Zdeny Michalové a průkopníka výzkumu poruch učení v České republice Zdeňka Matějčka. V jejich dílech se zaměříme zejména na jednotlivé projevy poruch učení v souvislosti s výukou cizích jazyků na 2. stupni základních škol. Informace o organizaci vzdělávání žáků s poruchami učení budou převzaty z platných zákonů, vyhlášek či směrnic vydaných Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (MŠMT). Budeme se též snažit zdokumentovat aktuální situaci vzdělávání těchto žáků na našem území, která se po vydání Vyhlášky č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných v mnohém proměnila. Učitelé často o těchto změnách nebývají dostatečně informováni, i proto by pro ně a pro širší veřejnost mohla být tato práce užitečná a poučná.

Kromě českých zdrojů budeme citovat i některé francouzské autory, kteří se touto tematikou zabývají, jako například Michela Habiba či Françoise Estienne, a s pomocí francouzských právních dokumentů se pokusíme porovnat francouzské pojetí této problematiky s pojetím českým.

Cílem práce bude tedy zdokumentování současných českých a francouzských poznatků týkajících se poruch učení a následná analýza reálné situace výuky cizích jazyků a práce se žáky s poruchami učení na různých typech českých základních škol.

1 Specifické poruchy učení

Specifické poruchy učení jsou v dnešní době velmi mediálně probíranou oblastí českého školství a taktéž jednou z nejčastějších poruch, se kterou se učitelé při své pedagogické praxi mohou setkat. Jedná se o „termín označující heterogenní skupinu obtíží, které se projevují při osvojování a užívání řeči, čtení, psaní, naslouchání a matematiky“.⁵ V rámci Mezinárodní klasifikace nemocí jsou zařazeny do skupiny poruch psychického vývoje (F80-89), jmenovitě pak do kategorie F81 – specifické vývojové poruchy školních dovedností, která je dále rozdělena do 6 kategorií: F81.0 – specifická porucha čtení, F81.1 – specifická porucha psaní a výslovnosti, F81.2 – specifická porucha počítání, F81.3 – smíšená porucha školních dovedností, F81.8 – jiná vývojová porucha školních dovedností a F81.9 – vývojová porucha školních dovedností nespecifická.⁶

V odborné literatuře bývají většinou poruchy učení členěny též na několik podtypů odpovídajících této medicínské kategorizaci, jako je např. dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dysmúzie, dyspraxie aj. Nicméně je nutné poznamenat, že každá země přistupuje k tomuto rozdělení jiným způsobem a objevují se zde i jisté terminologické odlišnosti. Francouzské pojetí například pod pojmem *dyslexie* sdružuje více poruch učení dohromady (dyslexii, dysgrafii a dysortografii, které bývají často doplněny ještě o vývojovou dysfázii), zřídka používá také sdružující termín *troubles d'apprentissage*.⁷ V americké odborné literatuře se setkáme s pojmem *learning disabilities*, britští autoři naopak preferují termín *specific learning difficulties*.⁸

V této kapitole se budeme postupně zabývat možnou etiologií poruch učení spolu s jejich klasifikací a detailním popisem některých z nich.

1.1 Etiologie SPU

Etiologie, tedy hledání příčin specifických poruch učení, zůstává stále velmi nejasnou oblastí. Ačkoliv se již mnoho vědců snažilo odhalit jejich příčinu, ani jeden z nich ještě nebyl schopen pojmenovat všechny faktory a zejména jejich kombinace, které by vznik SPU objasnily. Většina autorů se přiklání buď k tomu, že jsou ovlivněny genetickými dispozicemi a dědičností, nebo že důvodem jejich vzniku je nějakým způsobem

⁵ *Perspectives on Dyslexia*. 1991, 17(1). Str. 16 in ZELINKOVÁ (2015), str. 10.

⁶ *Oficiální český překlad MKN-10* (Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR - ÚZIS ČR) [online] [cit. 2017-06-10]. Dostupné z: <http://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>.

⁷ Detailnější popis francouzské terminologie poruch učení viz kapitola 4 této práce.

⁸ ZELINKOVÁ (2015), str. 11.

poškozený mozek. Například Z. Matějček zmiňuje výzkumy O. Kučery, který již v šedesátých letech minulého století dospěl k velmi zajímavým závěrům ohledně příčin SPU. U 50 % dyslektických dětí považoval za příčinu „drobné poškození mozku“, odtud též název skupiny *encefalopatická* (E), u 20 % objevil dědičnou podmíněnost (tzv. skupina H = *hereditární*), u 15 % dyslektiků byl původ označen za *hereditárně-encefalopatický* (HE), tzn. „v jejich nálezech se objevovaly jak známky svědčící pro etiologii encefalopatickou, tak spojitosti hereditární“, a u zbývajících 15 % šlo dle jeho názoru o neurotickou nebo nejasnou etiologii.⁹

I v dnešní době se mnoho vědců snaží objasnit skutečnou příčinu poruch učení a vzhledem k tomu, že například „dětí s dyslexií vykazují (kromě obtíží ve čtení a psaní) ve svém chování mnoho abnormalit v [několika různých] oblastech: úroveň motoriky, vizuální a auditivní procesy, rychlé zpracování podnětů, paměť, stavba a funkce centrální nervové soustavy atd.“, stále přetrvává představa, že existuje zřejmě více důležitých faktorů, které se na vzniku poruch učení podílejí. Nyní se tedy zaměříme detailněji na některé z nich podílející se na výskytu dyslexie¹⁰ a rozdělené dle U. Fritha do 3 oblastí: biologicko-medicínské, kognitivní a behaviorální.¹¹

1.1.1 Biologicko-medicínská oblast

Výzkumu příčin poruch učení v biologicko-medicínské oblasti se vědecká společnost věnuje již několik desetiletí, ale k zásadním výsledkům dochází až v posledních letech díky rozvoji různých nových vyšetřovacích metod, zejména mozkové tomografie či magnetické rezonance. Část autorů začleňuje do této oblasti pouze genetické předpoklady SPU, kterým je v dnešní době věnována největší pozornost, ale je žádoucí sem zařadit i některé odlišnosti ve struktuře a fungování mozku či hormonální vlivy mající též jistý dopad na vznik poruch učení.

A. Genetika a dědičnost

„Genetickou výbavu člověka tvoří 30-50 tisíc genů. Z toho přibližně 30 % genů ovlivňuje vývoj mozku a mozkové aktivity přímo, zbývajících 70 % se účastní v jiných tělesných

⁹ MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. 3. vyd. Jinočany: H & H, 1995. Str. 76-78. (Dále: MATĚJČEK (1995), str.).

¹⁰ Nejvíce výzkumů bylo provedeno v oblasti dyslexie, proto se budeme v této části věnovat převážně této poruše, nicméně ukazuje se, že ostatní poruchy učení vykazují velmi podobnou etiologii.

¹¹ FRITH, Uta. Paradoxes in the definition of dyslexia. *Dyslexia* [online]. 1999, 5(4). Str. 192-214. [cit. 2017-04-29].

systemech a procesech.¹² V dnešní době bývá pozornost vědců zabývajících se etiologií SPU zaměřována právě na jednotlivé „geny dyslexie“. Díky mnoha výzkumům v této oblasti je již známo, že se na vzniku poruch učení nepodílí pouze jeden gen, ale přinejmenším kombinace několika z nich, které jsou navzájem funkčně propojeny. Matějček zmiňuje, že takových genů existuje minimálně 5-10, někteří autoři uvádějí genů dokonce až čtrnáct.¹³ Fisher a Francks například zmiňují jednotlivě tyto čtyři geny: DYX1C na 15. páru chromozomů, KIAA0319 a DCDC2 na 6. páru chromozomů a ROBO1 na 3. páru chromozomů, které se podílí na různých nervových činnostech majících vliv na čtení, nicméně autoři zde zdůrazňují, že ani jeden z těchto genů nemůže být považován za tzv. gen čtení, tedy ten, jehož primární funkcí je napomáhat osvojení dovednosti čtení. Všechny se navzájem ovlivňují a každý z nich je zodpovědný za vykonávání jiných funkcí napomáhajících dosažení dané dovednosti jako celku.¹⁴ Michalová a Pešatová navíc zmiňují, že „souvislost genových odchylek se vznikem dyslexie a výskyt tzv. „genů dyslexie“ se neprojevuje u všech lidí stejně a mechanismy těchto projevů nejsou dosud známy“.¹⁵

Mimo jednotlivých genů dyslexie se ale vědci v oblasti dědičnosti zaměřují i na jiné oblasti. Elliot a Place například zmiňují výzkumy, které se zabývají souvislostí kompenzace poruchy učení s genetickou výbavou. Bylo zjištěno, že děti s SPU, jejichž rodiče zvládli poruchu učení kompenzovat, mají velkou šanci i na vlastní kompenzaci poruchy. Dále byl objeven i vztah mezi pohlavím dítěte, rodiče a pravděpodobností zdědění dyslexie. Z těchto výzkumů vyplývá, že v rodině, kde trpí dyslexií otec, je 35-40 % možnost narození syna s dyslexií. Při narození dcery nebyla přímá souvislost mezi pohlavím rodiče a potomka prokázána, nicméně předpokládá se, že riziko dyslexie je zde celkově nižší, přibližně 17-18 %. Pro potomky, jejichž rodiče poruchou netrpěli, bylo toto riziko vyčísleno na 5-10 % u chlapců a 1-2 % u dívek.¹⁶ To potvrzuje i další výzkum z roku 2010, který poukázal na skutečnost, že poruchy čtení obecně postihují více chlapce

¹² ZELINKOVÁ (2015), str. 21.

¹³ MATĚJČEK, Zdeněk a Marie VÁGNEROVÁ. *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Karolinum, 2006. Str. 13. (Dále: MATĚJČEK, VÁGNEROVÁ (2006), str.).

¹⁴ FISHER, S. a C. FRANCKS. Genes, cognition and dyslexia: learning to read the genome. *Trends in Cognitive Sciences* [online]. 2006, 10(6), str. 250-257. [cit. 2017-04-21].

¹⁵ MICHALOVÁ, Zdeňka a Ilona PEŠATOVÁ. *Specifické poruchy učení a chování v inkluzivním prostředí základní školy*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2011. Str. 23. (Dále: MICHALOVÁ, PEŠATOVÁ (2011), str.).

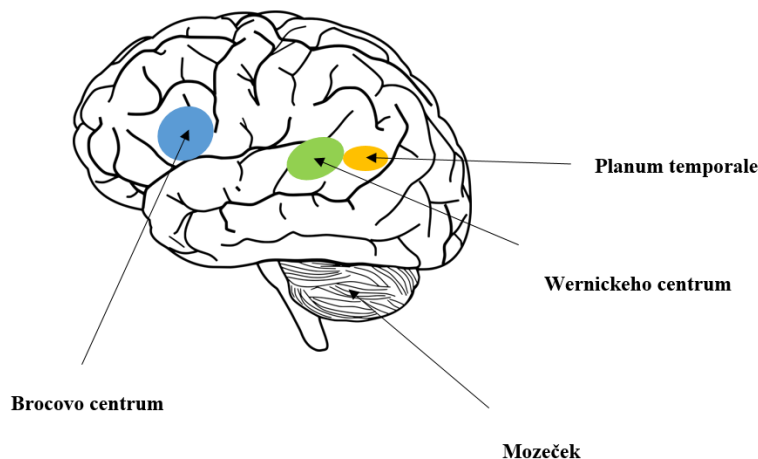
¹⁶ ELLIOT, Julian a Maurice PLACE. *Dítě v nesnázích: prevence, příčiny, terapie*. Praha: Grada, 2002. Str. 185.

než dívky, nicméně jejich podíl není tak velký, jak se původně předpokládalo. Přibližné poměry zjištěné u dětí ve třetí a páté třídě ZŠ byly v průměru 1,77:1.¹⁷

B. Odlišnosti ve struktuře a fungování mozku

Velká pozornost je kromě genetické zátěže věnována i některým odlišnostem ve struktuře a fungování mozku, které jsou u jedinců s poruchou učení, obzvláště u dyslektiků, prokazatelné. Zelinková konstatuje, že „mozek jedince s dyslexií se liší strukturou i funkcí od mozku jedince bez této poruchy“.¹⁸ Michalová s Pešatovou navíc zmiňují výzkumy Shermana s Cowenem a Deinera, kteří uvádí, že „mozek dyslektiků je organizován natolik atypickým způsobem, že procesy zpracování informací probíhají u těchto jedinců neobvyklou cestou“.¹⁹

Většina výzkumů se v oblasti odlišné struktury a funkce mozku zaměřila na zkoumání rozdílů mezi pravou a levou mozkovou hemisférou. Jedním z nich je zde velikost *planum temporale*, části mozku vedle Wernickeho řečového centra, která je spojována s různorodými jazykovými a sluchovými procesy (viz obr. 1). Altarelli a jeho spolupracovníci zjistili, že zatímco u většiny pravoruké populace je tato oblast větší v levé hemisféře koncového mozku, u dyslektických chlapců se prokázala pozměněná asymetrie s větší povrchovou oblastí *planum temporale* v hemisféře pravé, či byla tato oblast velikostně srovnatelná v obou hemisférách.²⁰



Obr. 1: Názorně vyznačené oblasti Brocova a Wernickeho centra v mozku spolu s *planum temporale* a mozečkem (dle: NAŇKA, Ondřej a Miloslava ELIŠKOVÁ. *Přehled anatomie*. Praha: Galén, 2009. Str. 296.)

¹⁷ WHELDALL, K. a L. LIMBRICK. Do More Boys Than Girls Have Reading Problems? *Journal of Learning Disabilities* [online]. 2010, 43(5). Str. 424. [cit. 2017-03-26].

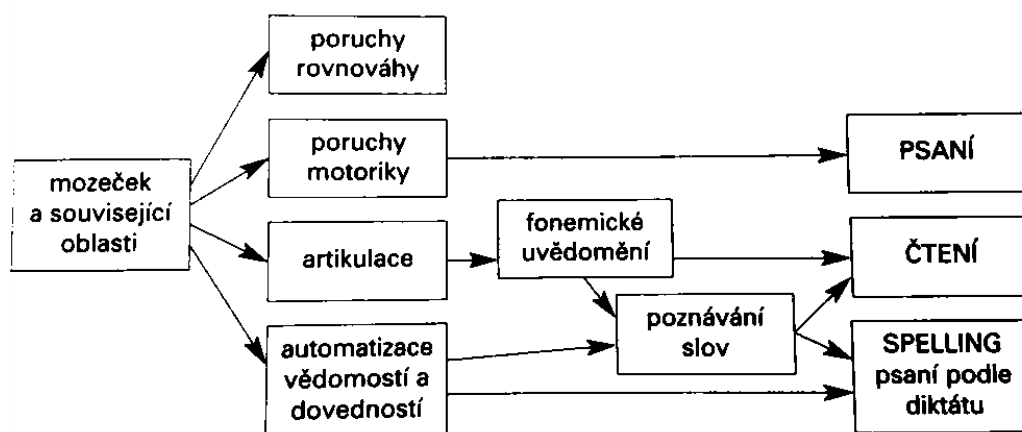
¹⁸ ZELINKOVÁ (2015), str. 22.

¹⁹ MICHALOVÁ, PEŠATOVÁ (2011), str. 22.

²⁰ ALTARELLI, Irene et al. Planum temporale asymmetry in developmental dyslexia: Revisiting an old question. *Human Brain Mapping* [online]. 2014, 35(12), Str. 5717-5735. [cit. 2017-04-20].

Galaburda se srovnáváním hemisfér taktéž zabýval a zaznamenal u dyslektiků „větší rozsah bílé hmoty v levé polokouli koncového mozku, v níž [objevil] i méně vyvinuté vrstvy ve srovnání s polokoulí pravou“.²¹ Tento nepoměr ale působí u dyslektických jedinců velké problémy, neboť obě hemisféry jsou uzpůsobené k plnění jiných funkcí a jsou tedy odlišně strukturovány, nezbytně nutná je zejména jejich kooperace. Pokud je ale jedna z nich špatně nebo nedostatečně vyvinuta, dochází u člověka k různým druhům obtíží, mezi něž mohou patřit i specifické poruchy učení.

V poslední době se vědecké výzkumy často zaměřují též na oblast mozečku (viz obr. 1) a jeho vliv na výskyt specifických poruch učení. Roderic Nicolson a Angela Fawcett jsou zde autory tzv. teorie cerebelárního (mozečkového) deficitu, která prokázala propojení funkce mozečku s dovednostmi čtení, psaní a pravopisu. Bylo zjištěno, že až 80 % případů dyslexií je zapříčiněno defektem mozečku, který vykazuje abnormální funkci, a to zejména v oblasti rychlosti zpracování informací, paměti, automatizace dovedností, v časovém odhadu či rovnováze. Nicolson a Fawcett následně navrhli tzv. ontogenetický kauzální řetěz (viz Obr. 2), který slouží ke znázornění vlivu nesprávné funkce mozečku na problémy ve čtení, psaní a pravopisu s důrazem na celkovou automatizaci funkcí. Dle jejich výzkumů nastávají u jedinců s abnormální funkcí mozečku problémy v několika oblastech: ve fonologickém systému, v procesu automatizace, v motorice, artikulaci aj. Poruchy v motorice mají následně vliv na výkon v psaní, poruchy v artikulaci a automatizaci zase naopak ovlivňují čtení a pravopis, zejména psaní dle diktátu.²²



Obr. 2: Ontogenetický kauzální řetěz (převzato z: ZELINKOVÁ (2015), s. 24)

²¹ MICHALOVÁ, PEŠATOVÁ (2011), str. 24.

²² NICOLSON, RI a AJ FAWCETT. Developmental dyslexia: the cerebellar deficit hypothesis. *Trends in Neurosciences* [online]. 2001, 24(9). Str. 508-511. [cit. 2017-04-20]. (Dále: NICOLSON, FAWCETT (2001), str.).

C. Hormonální vlivy

Mimo genetické zátěže a odlišností ve struktuře mozku Zelinková zmiňuje i výzkumy Galaburdy, Geshwinda a dalších, zaměřující se na vliv hormonů na výskyt poruch učení. Tito autoři došli k závěru, že by dyslexie mohla být zapříčiněna např. zvýšenou hladinou testosteronu u mužů. Tím by se poté vysvětlila i skutečnost, proč se u mužů častěji objevuje dominance levé ruky, poruchy učení či deficity ve fungování levé hemisféry.²³ Tyto výzkumy nicméně nejsou dostatečně podložené a vliv hormonů je třeba ještě řádně prozkoumat, aby bylo možné stanovit jejich reálný vliv na výskyt SPU.

1.1.2 Kognitivní oblast

Jak již bylo zmíněno výše, příčiny specifických poruch učení se neobjevují pouze v tzv. biologické rovině, ale též v rovině kognitivní, kde zahrnují hned několik deficitů: „fonologický, vizuální, v oblasti řeči a jazyka, v procesu automatizace, v oblasti paměti či v časovém uspořádání ovlivňujícím rychlost kognitivních procesů“.²⁴ Těmto deficitům se nyní budeme jednotlivě věnovat.

Fonologický deficit

Většina dyslektiků jeví známky deficitu ve fonologických procesech. Podle Isabelly Libermanové, která je považována za autorku tzv. fonologické teorie, „je dyslexie druhem jazykové poruchy, jejíž jádro spočívá v tzv. fonémovém uvědomění, [kterým] se myslí schopnost analyzovat ve slovním celku jeho sublexikální části, fonémy, které jazykově nelze již dále dělit“.²⁵ Fonémické uvědomění má signifikantní vliv na dekódování při čtení a osvojování si základních dovedností, které jsou nutné při nácviku čtení a psaní. Bartoňová dále zmiňuje studie, které potvrdily skutečnost, že „jak u žáků mladšího školního věku, tak u dospívajících představuje deficit ve fonologii nejmasivnější a nejspecifičtější příčinu obtíží ve čtení“. Největší mírou je zde ovlivněno „fonologické dekódování, krátkodobá paměť a rozpoznávání slov“.²⁶ „Protože dyslektik obtížně identifikuje fonémy, není schopen se orientovat v grafém-fonémové korespondenci a následně není schopen ani číst.“²⁷

²³ ZELINKOVÁ (2015), str. 24.

²⁴ Ibid., str. 26.

²⁵ JOŠT, Jiří: *Čtení a dyslexie*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). Str. 70. (Dále: JOŠT (2011), str.).

²⁶ BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Specifické poruchy učení: text k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2012. Str. 41. (Dále: BARTOŇOVÁ (2012), str.).

²⁷ JOŠT (2011), str. 70.

Ve výuce cizích jazyků se tento deficit projevuje při sluchové diferenciaci slov. Žáci s poruchou učení nejsou schopni například rozlišit slova „older“ a „oldest“ v angličtině, či ve francouzštině tvary časovaných sloves „parle“ a „parlez“. Objevují se u nich též potíže při skládání slov z písmen nebo hlásek při čtení a psaní. Většinou některé z nich opomenou (například přečtou slovo „barbe“ jako „bab“), jiné naopak přidají („bouquet“ vysloví jako „bourquet“) či změní jejich pořadí v daném slově („cri“ vysloví jako „cir“).²⁸

Vizuální deficit

Vizuální deficit byl považován za příčinu dyslexie již od počátku studií zaměřených na tuto problematiku. Většina jedinců s potížemi při čtení totiž vykazuje obtíže v rozpoznání tvaru jednotlivých písmen a jejich pořadí v daném slově. Zelinková například zmiňuje, že pokud dyslektici vidí slova, v nichž se vedle sebe nachází písmena *c* a *l*, přečtou je dohromady jako písmeno *d*. Kromě toho se u nich objevuje i „nestabilní vnímání tisku, jehož nejpravděpodobnějším vysvětlením je, že se jejich oči nekontrolovatelně pohybují po stránce, když se snaží fixovat na slovo.“²⁹ Výzkumy G. Pavlidise zaměřené na oční pohyby jedinců s dyslexií prokázaly, že tito lidé vykazovali při čtení více sakád (skoků) a fixací než čtenáři běžné populace.³⁰ Jeho zjištění odpovídají výsledkům Jiřího Jošty, který navíc označil malou plynulost očních pohybů jako projev nezralého CNS.³¹

Při výuce cizích jazyků se vizuální deficit projevuje zejména při čtení, například potížemi s rozlišováním vizuálně podobných písmen (p/b, d/b aj.) nebo problémy s řetězci slovíček. Dítě s SPU není schopno sledovat delší úsek textu a zachytit větší množství slov vedle sebe, protože nezvládá rychle pohybovat očima zleva doprava a v textu se orientovat. Z tohoto důvodu pro tyto jedince nebývají vhodné delší texty, navíc by rozhodně neměli být káráni, pokud po vyvolání neví, kde začít číst.

Ačkoliv je tento deficit znám již relativně dlouho, vědci stále neznají jeho přesné neurologické vysvětlení. V roce 2001 přišel například Stein s významným rozdílem mezi magnocelulárním a parvocelulárním systémem, které se podílí na přenosu smyslových informací. Parvocelulární systém je zaměřen na vnímání jednotlivých barev spolu s detaily, magnocelulární systém je naopak zodpovědný za oční pohyby při čtení, se

²⁸ LENNUYEUX, Alain. *Les troubles spécifiques du langage écrit* (sepsané na základě konference pana Ph. Roux na IUFM v Pontoise 30. 3. 1995). [cit. 2017-06-14]. Dostupné z: <http://alain.lennuyeux.free.fr/>.

²⁹ ZELINKOVÁ (2015), str. 27.

³⁰ MATĚJČEK (1995), str. 132.

³¹ JOŠT, Jiří. Budeme moci predikovat čtení a jeho poruchy (dyslexii) pomocí očních pohybů? *Československá psychologie* 51(3). Str. 253-268.

kterými mají dle výzkumů dyslektičtí jedinci potíže.³² Stein zjistil, že u dyslektiků je množství magnocelulárních neuronů cca o 30 % nižší, než u běžné populace.³³

Kromě toho bylo odhaleno, že „někteří dyslektici mají dlouhou ikonickou perzistenci [...], potřebují [proto] mnohem delší interval, aby vnímali dva podněty. [...] U dětí s dlouhým ikonickým přetrváním zůstává dlouho obraz prvního písmene, který maskuje písmeno druhé.“ Z toho důvodu dyslektikům trvá mnohem delší dobu, než identifikují všechna písmena uvnitř slov.³⁴

V rovině vizuálního deficitu avšak existují i různé kontroverzní teorie, jako např. teorie „barevných skel brýlí“ Helen Irlen, která se domnívá, že potíže jedinců se čtením jsou výsledkem procesů nazývaných souhrnně Syndrom Irlen. Tento typ obtíží je výsledkem neschopnosti mozku zpracovat vizuální informaci a objevuje se nejčastěji pod silným světlem, fluorescenčním zářením či při čtení textu v černobílém kontrastu. Autorka uvádí, že pro takové jedince je tisk nejasný a při jeho čtení pocítují obtíže někdy až fyzického charakteru, jako např. bolesti hlavy nebo očí. Písmena se před nimi pohybují a nejsou dostatečně jasně definovaná, což vyústí u dyslektiků v přeskakování slov či celých řádků textu. Podle Helen Irlen je možné tyto obtíže vyřešit pomocí speciálních brýlí se zabarvenými skly. Nicméně, jak sama autorka přiznává, pouze 46 % všech jedinců s poruchami čtení vykazuje přímo tento percepční problém, ne všechny potíže se čtením jím tedy mohou být vysvětleny či odstraněny.³⁵

Deficit v oblasti řeči a jazyka

Tento deficit se u jedinců s dyslexií objevuje též relativně často. Poruchy učení bývají spojovány zejména s „artikulační dyspraxií, narušenou komunikační kompetencí, nižším rozsahem slovní zásoby a narušeným jazykovým citem.“ Poslední jmenovaný problém se u dyslektických jedinců projevuje například potížemi v použití známých a dobře osvojených gramatických pravidel v písemném projevu. Jazykový cit má totiž být rozvíjen prostřednictvím jedince přenášejícího gramatické zkušenosti mezi několika různými jevy, s čímž má dyslektický jedinec obtíže.³⁶

³² ZELINKOVÁ (2015), str. 27.

³³ STEIN, John. The magnocellular theory of developmental dyslexia. *Dyslexia* [online]. 2001, 7(1), str. 12-36 [cit. 2017-04-25].

³⁴ ZELINKOVÁ (2015), str. 27.

³⁵ IRLLEN, Helen. Reading Problems, *Dyslexia, Learning Difficulties* [online]. [cit. 2017-06-10]. Dostupné z: www.irlen.com/reading-problems-dyslexia-learning-difficulties-the-irlen-method/#.

³⁶ MICHALOVÁ, PEŠATOVÁ (2011), str. 26.

Dále se tento deficit projeví například v artikulační neobratnosti, kdy žák není schopen vyslovit artikulačně náročná slova (např. *minutieux*), v gramatické rovině mívá navíc potíže při osvojení si správné stavby vět a slovosledu v cizím jazyce. Co se týče morfologické oblasti jazyka, nejsou tito žáci schopni rozdělovat slova na sublexikální části (předpona, kořen, přípona) a následně nechápou příbuznost mezi několika slovy. Kromě toho často nerozumí významu idiomů, slovních hříček nebo metafor.

Deficit v procesu automatizace

Jak již bylo zmíněno v části o mozečkové hypotéze, často se u dyslektiků projevuje i deficit v procesu automatizace, která plní velmi důležitou funkci při rozvoji dovednosti čtení. Nicolson a Fawcett objevili, že u dyslektiků dochází k poškození schopnosti vykonávat dovednosti automaticky, přičemž automatizací se rozumí proces, při kterém se jednotlivé dovednosti stanou tak automatickými a bezděčnými, že nadále nepotřebují vědomou kontrolu.³⁷

Ačkoliv by se mohlo zdát, že samotný proces učení u těchto jedinců probíhá stejně jako u běžné populace, v jejich případě nedochází k zautomatizování jednotlivých dovedností dostatečně rychle. Tento deficit následně negativně ovlivňuje celkový vývoj dovednosti čtení, neboť dyslektický jedinec nedokáže rychle postupovat od hláskování přes čtení jednotlivých slabik až ke čtení slov jako celků.³⁸ „Automatické poznávání slov (automatizace techniky čtení) [totiž] vede ke zrychlení čtení bez vědomé kontroly procesu dekódování. Proces čtení je [následně] rychlý, nevyžaduje námahu, pozornost čtenáře je věnována dalším aktivitám“.³⁹ Do tohoto stádia ovšem dyslektický jedinec nemá vzhledem ke svému deficitu v oblasti automatizace šanci dospět.

Ve výuce cizích jazyků se tento deficit objevuje například při osvojování nové slovní zásoby i gramatiky. Žákům s poruchami učení je nutné nová slova mnohokrát zopakovat, aby si je zautomatizovali, doporučováno bývá též použití např. obrázkových slovníků či gramatických přehledů, které mohou automatizaci usnadnit a urychlit.

Deficit v oblasti paměti

Paměť je považována za předpoklad a zároveň podstatu učení. Z některých výzkumů plyne, že deficit právě v oblasti paměti může být též jednou z příčin SPU. Tento deficit

³⁷ NICOLSON, FAWCETT (2001), str. 508-511.

³⁸ MICHALOVÁ, PEŠATOVÁ (2011), str. 27.

³⁹ ZELINKOVÁ (2015), str. 29.

byl prokázán zejména v souvislosti s tzv. pracovní pamětí, která může být charakterizována jako „krátkodobá paměť, která slouží jako registr psychické práce. Informace v ní uložené slouží k řešení aktuální úlohy nebo situace.“ Její správná funkce je potřebná zejména při řešení úloh, které vyžadují po žákovi současné vybavení si většího množství poznatků, což se týká například diktátů v českém nebo cizím jazyce, kde je dítě nuceno použít gramatická pravidla různých typů (interpunkce, shoda podmětu s přísudkem, vyjmenovaná slova apod.).⁴⁰

Deficit v časovém uspořádání ovlivňující rychlost kognitivních procesů

U dyslektiků velmi často dochází též k deficitům v tzv. rychlém pojmenování po sobě následujících podnětů, které je testováno úkoly, při nichž jedinec musí co nejrychleji pojmenovat stránku plnou běžných písmen, obrázků, barev, symbolů apod. M. Wolf koncem devadesátých let prokázala, že „časný deficit ve jmenování písmen a číslic predikuje obtíže ve čtení s přímou závislostí mezi deficitem rychlosti a závažností postižení čtení.“ Úkoly na rychlost jmenování předmětů bývají od té doby zařazovány při testování dyslexie u všech věkových kategorií.⁴¹ V poslední době se navíc prokázalo, že problémy dyslektiků se netýkají pouze rychlosti zrakové percepce, ale též procesů sluchových, motorických či řečových. Nicolson a Fawcett například zjistili u dyslektiků pomalejší reakce na lexikální podněty i čisté tóny.⁴² Proto potřebují žáci s poruchami učení v hodinách jazyka mnohem delší čas na porozumění úkolu i na jeho samotné vykonání. Dále mívají potíže i s překladovými cvičeními, která vyžadují rychlou schopnost kódování a dekodování.

Kombinace deficitů

Většina autorů se shoduje na tom, že příčinou dyslexie není pouze jeden z těchto deficitů, ale kombinace několika z nich. Nejčastěji se jedná o propojení fonologického uvědomění, deficitu v procesu automatizace, řeči či paměti. Marianne Wolf a Beth O'Brien přišly například s tzv. hypotézou dvojího deficitu (double-deficit hypothesis), která prokazuje, že dyslexie může být charakterizována nejen přítomností fonologického deficitu, ale též deficitu v rychlém pojmenování.⁴³ Objevuje se tedy možnost buď samostatného deficitu

⁴⁰ ZELINKOVÁ (2015), str. 30.

⁴¹ Ibid., str. 31.

⁴² NICOLSON, RI a AJ FAWCETT. Dyslexia as a learning disability. In Fawcett, A.: *Dyslexia, Theory and Good Practice*. London and Philadelphia: Whurr Publishers, 2001. Str. 141-159.

⁴³ WOLF, Marianne a Beth O'BRIEN. The double-deficit hypothesis for the developmental dyslexia. *J. Educ. Psychol.* [online]. 1999, 91. Str. 415-438 [cit. 2017-04-24].

ve fonémovém uvědomění u postiženého jedince, nebo naopak pouze deficitu v oblasti rychlého pojmenování, který narušuje rychlý a plynulý charakter čtení, či kombinace obou, která je nejzávažnější.⁴⁴

1.1.3 Behaviorální oblast

Poslední rovinou, ve které se příčiny poruch učení objevují, je tzv. behaviorální rovina, do níž bývá většinou zařazován rozbor procesu čtení, psaní a zároveň chování, kterým se postižení jedinci při těchto aktivitách projevují. U žáků s poruchami učení tak můžeme sledovat některé specifické odlišnosti v chování, které jsou ovlivněny právě přítomností jedné nebo více z těchto poruch. Jejich chování v daných situacích bývá následně velmi odlišné podle prostředí, ve kterém je daná činnost vykonávána, např. jinak dítě pracuje doma, jinak ve škole apod.⁴⁵

Po podrobné analýze různých typů příčin specifických poruch učení v biologicko-medicínské, kognitivní i behaviorální oblasti je zřejmé, že názory na etiologii SPU jsou velmi proměnlivé a výzkumy přinášejí neustále nové informace. Ve většině případů se ale jedná o kombinaci několika příčin zároveň, je tedy možné hovořit o tzv. „multifaktoriálním etiologickém modelu SPU“.⁴⁶

Jak bylo uvedeno výše, převážná část těchto výzkumů se týká převážně jen dyslexie jako takové, nicméně příčiny ostatních SPU jsou považovány za velmi podobné. Matějček uvádí, že „mechanismy vzniku [dysortografie] jsou obdobné jako u dyslexie, jen spojitosti se specifickými poruchami řeči a nedostatky ve sluchovém vnímání vystupují daleko více do popředí“. Za hlavní příčinu dysgrafie považuje taktéž jistou „mozkovou dysfunkci na podkladě určitého poškození mozku“. Těmto třem poruchám (dyslexii, dysgrafii a dysortografii) se nyní budeme věnovat podrobněji v následující podkapitole.

⁴⁴ JOŠT (2011), str. 82.

⁴⁵ ZELINKOVÁ (2015), str. 32.

⁴⁶ MICHALOVÁ, PEŠATOVÁ (2011), str. 27.

1.2 Klasifikace a popis vybraných poruch učení

Poruchy učení mají velmi pestré symptomy, ve většině případů se projevují již od počátků vzdělávání a přetrvávají po celý život jedince. Je ale nutné pečlivě rozlišovat mezi tzv. specifickými a nespecifickými poruchami, přičemž nespecifické poruchy „mohou být způsobeny například sníženým rozumovým nadáním, smyslovým postižením, nedostatečnou motivací ke školní práci či nepodnětným prostředím.“⁴⁷

Mezi specifické poruchy učení bývá řazeno několik různých typů poruch, které spolu velmi často souvisejí a objevují se u žáků v kombinaci. Mezi nejznámější z nich patří dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, dysmúzie a dyspinxie.

Společný název *specifické poruchy učení* je používán z toho důvodu, že všechny tyto poruchy mají několik společných znaků, jako např. poruchy řeči, potíže se soustředěním či špatnou úroveň vizuálního a auditivního vnímání.⁴⁸ Rozhodně se ale v žádném případě netýkají intelektu dítěte. Skutečnost, že dítě vykazuje dyslektické obtíže, rozhodně neznamená, že má nižší intelekt než jiné děti jeho věku. Vágnerová a Matějček zmiňují, že „intelligence dyslektiků je rozložena podobně jako v běžné populaci“.⁴⁹

Nyní si představíme podrobněji tři základní typy poruch učení, které nejvýrazněji ovlivňují výuku cizích jazyků na 2. stupni ZŠ: dyslexii, dysgrafii a dysortografii.

1.2.1 Dyslexie

Pojem dyslexie se ze všech typů specifických poruch učení začal v literatuře objevovat nejdříve, následně se z něj vyčlenily jednotlivé další typy poruch, jako např. dysgrafie nebo dysortografie, které s dyslexií částečně souvisejí a které jsou dokonce stále v některých pojetích považovány za součást nadřazeného pojmu *dyslexie*.

Pokud dyslexii vyčleníme jako samostatný podtyp *specifických poruch učení*, jedná se o tzv. poruchu osvojování čtenářských dovedností. Matějček a Vágnerová ji definují jako poruchu „funkčního systému čtení, [která] patří do kategorie specifických poruch řeči a jazyka. Je to souhrnné označení množiny různých způsobů narušení rozvoje čtenářských dovedností. Jejím základním znakem jsou potíže při dekódování tištěného textu, které se projevují chybami či nápadnou pomalostí, a potíže s porozuměním čtenému“.⁵⁰

⁴⁷ BARTOŇOVÁ (2012), str. 19.

⁴⁸ ZELINKOVÁ (2015), str. 10.

⁴⁹ MATĚJČEK, VÁGNEROVÁ (2006), str. 9.

⁵⁰ Ibid., str. 7.

Zmiňují dále i oficiální definici, která byla roku 2002 přijata Mezinárodní dyslektickou asociací a Národním institutem zdraví a vývoje dítěte v USA. Podle této definice je dyslexie „specifická porucha učení neurobiologického původu. Je charakterizována obtížemi v přesném a/nebo plynulém rozpoznávání slov, nedostatky v hláskování a rozlišovacích schopnostech. Příčinou těchto potíží je deficit fonologické komponenty jazyka, který není vzhledem k úrovni dalších kognitivních schopností a výukových možností očekáván. Sekundárními následky jsou problémy v chápání čteného textu a omezená zkušenost se čtením, které mohou bránit dalšímu rozvoji jazykových schopností a vzdělání“.⁵¹ Souhrnně lze říci, že dyslexie je specifickou poruchou učení, která se projevuje „neschopností naučit se číst na požadované úrovni, přestože dítě má přijatelné rozumové schopnosti a nechybí mu ani potřebná výchovná a výuková péče“.

J. Bakker rozlišuje mezi dvěma základními typy dyslexie, tzv. P-typem (pravoheemisférovým) a L-typem (levoheemisférovým), které mají různé dopady na žákovský výkon. Žáci s dyslexií P-typu čtou velmi pomalu, nesouvisle a textu nerozumí. Žáci s L-typem dyslexie naopak čtou velmi rychle, ale často chybují.⁵²

Mezi základní projevy dyslexie patří:

- potíže v rozlišování tvarově či zvukově podobných písmen/hlásek (např. p/b, t/d),
- narušená schopnost propojování zvukové a psané podoby hlásek,
- potíže s měkčením hlásek,
- přeskupování písmen v rámci slabik,
- přidávání písmen či slabik do některých slov,
- vynechávání písmen či slabik ve slovech,
- potíže s dodržováním délek samohlásek,
- pomalé čtení s nepochopením obsahu daného textu,
- dvojí čtení (slova si nejprve přečte pro sebe a až poté je vysloví nahlas).⁵³

Dyslexie bývá považována za nejčastější poruchu učení, která postihuje až 90 % všech jedinců s SPU. Může se objevit samostatně, ale většinou bývá kombinována s dalšími poruchami, jako je např. dysgrafie, dysortografie nebo ADHD syndrom.⁵⁴

⁵¹ MATĚJČEK, VÁGNEROVÁ (2006), str. 7.

⁵² BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Paido, 2007. Str. 170.

⁵³ MICHALOVÁ, Zdeňka. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. Havlíčkův Brod: Tobíáš, 2004. Str. 17. (Dále: MICHALOVÁ (2004), str.).

⁵⁴ MATĚJČEK, VÁGNEROVÁ (2006), str. 7, 8.

1.2.2 Dysgrafie

Dysgrafie představuje tzv. poruchu osvojování psaní, která ovlivňuje písemný projev člověka, čitelnost i celkovou grafickou úpravu jeho písma.⁵⁵ Zelinková zmiňuje, že „dysgrafie je způsobena deficitem především v následujících oblastech: hrubá a jemná motorika, pohybová koordinace, celková organizace organismu, zraková a pohybová paměť, pozornost, prostorová orientace, porucha koordinace systémů, které zajišťují převod sluchového nebo zrakového vjemu do grafické podoby, tj. spojení foném-grafém při psaní podle diktátu a spojení mezi tiskacím a psacím písmem.“⁵⁶

Dysgrafický jedinec není schopen napodobit tvary jednotlivých písmen či spojit hlásky s písmeny. Dochází u něj též k potížím s motorikou a automatizací pohybů. Dysgrafici mívají problémy rozlišit při psaní mezi písmeny, která jsou si tvarově podobná, navíc míchají často tiskací a psací písmena dohromady. Jejich písmo je velmi neuspořádané, neobratné až téměř nečitelné, i když mají na psaní dostatek času a soustředí se na něj. Samotná aktivita psaní je pro ně velmi náročná a žák na ni musí vynaložit velké množství úsilí, není tedy schopný se v ten samý moment soustředit i na to, aby text napsal gramaticky a po obsahové stránce správně. Typické je pro dysgrafiky též velmi pomalé tempo psaní a špatné držení psacího náčiní.⁵⁷ Dysgrafie se zřídka objevuje samostatně, většinou se vyskytuje v kombinaci s dysortografií.

1.2.3 Dysortografie

Dysortografie je tzv. specifická porucha pravopisu, která se primárně projevuje „narušenou schopností osvojovat si pravopis jazyka přes přiměřenou inteligenci a běžné výukové vedení“.⁵⁸

Mezi její základní projevy patří:

- potíže při dodržování délek samohlásek,
- chyby v měkčení samohlásek (dy/di, ty/ti),
- chyby při rozlišování sykavek,
- přidávání písmen a slabik do slov, popřípadě naopak jejich vynechávání,
- neschopnost dodržet správné pořadí jednotlivých písmen nebo slabik ve slovech.⁵⁹

⁵⁵ ZELINKOVÁ (2015), str. 9.

⁵⁶ Ibid., str. 92.

⁵⁷ BARTOŇOVÁ (2012), str. 32.

⁵⁸ MICHALOVÁ (2004), str. 18.

⁵⁹ BARTOŇOVÁ (2012), str. 32.

Kromě toho nedávné výzkumy prokázaly, že dysortografický jedinec má závažnější potíže nejen se specifickými dysortografickými jevy, ale též s osvojením gramatických (morfologických a syntaktických) pravidel, která neumí funkčně použít ve větě. Ačkoliv po delší reedukaci dělá velké pokroky a procentuální zastoupení chyb tohoto typu se u něj výrazně snižuje, i přesto v časově omezených úkolech, jako jsou například diktáty, chyby znovu udělá i v jevech, které již dobře zná a umí je sám i vysvětlit. Z tohoto důvodu potřebuje na podobné úkoly mnohem více času než ostatní žáci jeho věku.⁶⁰

V této kapitole jsme se zabývali několika možnými příčinami poruch učení v medicínské, kognitivní i behaviorální oblasti. Poté jsme uvedli obecnou klasifikaci SPU a definovali jsme tři z těchto poruch, které se nejmarkantněji projevují ve výuce cizího jazyka, jmenovitě dyslexii, dysgrafii a dysortografii. V následující kapitole se budeme věnovat již samotnému vzdělávání jedinců s SPU v prostředí české základní školy.

⁶⁰ BARTOŇOVÁ (2012), str. 32, 33.

2 Vzdělávání jedinců s SPU v prostředí české základní školy

V poslední době prošlo vzdělávání žáků s poruchami učení v České republice mnoha důležitými právními změnami, ve kterých se bohužel spousta učitelů stále velmi špatně orientuje. Proto si nyní některé tyto novinky stručně objasníme.

Žáci s některou z poruch učení jsou v české legislativě zařazováni do skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Na základě novely školského zákona č. 82/2015 Sb. ze dne 19. 3. 2015 došlo k redefinování tohoto pojmu. Nyní školský zákon stanovuje, že „dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta“.⁶¹ Dle Vyhlášky MŠMT č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných od loňského roku existují podpůrná zařízení pěti stupňů podle zvyšující se závažnosti poruchy, kterou žák trpí. Podpůrná opatření prvního stupně jsou v kompetenci školy a „představují minimální úpravu metod, organizace a hodnocení vzdělávání“.⁶² Pokud tato opatření nestačí k naplnění vzdělávacích potřeb daného žáka, škola mu doporučí návštěvu školského poradenského zařízení, které stanoví jeho diagnózu, posoudí jeho vzdělávací potřeby a doporučí mu podpůrná opatření druhého až pátého stupně dle závažnosti poruchy.^{63,64} Diagnostice těchto jedinců bude věnována následující podkapitola.

2.1 Diagnostika jedinců s SPU

Stanovení odborné diagnózy je u žáků s poruchami učení zásadní zejména z toho důvodu, že teprve po jejím získání je možné určit další kroky, postupy či opatření potřebná pro reedukaci daného jedince. Žák s některou z poruch učení má poté nárok na úpravy vzdělávacího systému (např. úpravu přijímací nebo maturitní zkoušky), které mu umožní uspět i přes některé z jeho obtíží.⁶⁵

⁶¹ Zákon 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělání (školský zákon) ve znění účinném od 1. 1. 2017 do 31. 8. 2017 § 16 odst. 1. (Dále: Zákon 561/2004 Sb. § odst.).

⁶² Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných účinná ode dne 1. 9. 2016, § 2, odst. 1. (Dále: Vyhláška č. 27/2016 Sb. § odst.).

⁶³ Ibid. § 2, odst. 2, 3.

⁶⁴ Konkrétní typy podpůrných zařízení přesahují rámec této práce, pro podrobnější informace o různých jejich typech konzultujte Vyhlášku č. 27/2016 Sb.

⁶⁵ ZELINKOVÁ (2015), str. 51.

„Cílem [diagnostiky] je zjištění úrovně vědomostí a dovedností, poznávacích procesů, sociálních vztahů, osobnostních charakteristik a dalších faktorů, které se podílejí na úspěchu či neúspěchu dítěte.“⁶⁶

Existují dvě možné úrovně diagnostikování dítěte: diagnostika ve školní třídě a diagnostika na odborném pracovišti, tedy v pedagogicko-psychologické poradně nebo ve speciálně pedagogickém centru. Pokud provádíme diagnostiku v prostředí školy, je doporučováno žáka po delší dobu pozorovat a srovnávat jeho výkony s ostatními žáky. Celkový výsledek však může být ovlivněn atmosférou školy jako takové nebo osobností a zkušenostmi učitele. Oproti tomu diagnostika na specializovaném pracovišti umožňuje individuálnější přístup a zejména žáka diagnostikuje odborným způsobem s použitím speciálních testů, které porovnají jeho výkon s běžnou populací stejného věku. Nyní si stručně charakterizujeme oba tyto typy diagnostik.

2.1.1 Diagnostika v běžné třídě základní školy

Učitel se při rozpoznání diagnózy u žáka zaměřuje zejména na stupeň jeho vědomostí a psychických funkcí. U dětí, u kterých zjistí vývoj v rozporu s běžným vývojem jedinců jejich věku, se na jejich zvláštnosti zaměřuje a zaznamenává si je. Zelinková zmiňuje čtrnáct základních oblastí, které by měl učitel při diagnostice těchto jedinců brát v potaz:

- **úroveň čtení**, kde si všímá především toho, jak rychle žák čte, jak často chybuje, zda rozumí tomu, co čte, či jak se při čtení chová;
- **psaní**, kde se zaměřuje na rukopis žáka, čitelnost jeho písma, tvary jednotlivých písmen, držení psacího náčiní, nebo celkovou úpravu písma;
- **pravopis** s orientací na chyby, kterých se žák dopouští a frekvenci jejich výskytu;
- **počítání**, kde se zajímá o to, zda je žák schopen orientace na číselné ose či zda rozumí matematickým operacím s ohledem na jeho věk a ročník;
- **soustředění**, kde si všímá toho, jak se dítě při vyučování soustředí;
- **sluchové vnímání**, kde učitel sleduje, zda je žák schopen rozpoznat první hlásky ve slově, dělit slova na slabiky a následně jednotlivé hlásky apod.;
- **zrakové vnímání**, které ukazuje, zda je dítě schopné rozlišit figury, tvary aj.;
- **řeč** se zaměřením na šíři slovní zásoby jedince a na specifické poruchy řeči;
- **rytmus**, kde se sleduje, zda je daný jedinec schopen reprodukovat rytmus či ne;

⁶⁶ ZELINKOVÁ (2015), str. 50.

- **orientace v prostoru**, kde učitel pozoruje, zda se žák zvládá bez problémů orientovat v prostoru, či zda mu tato činnost činí menší či větší obtíže;
- **určování pravé a levé strany**;
- **nápadnosti v chování**, kde učitel sleduje, jak se dítě ve škole projevuje;
- **postavení dítěte ve třídním kolektivu**, kde si všímá toho, jak je žák oblíben/neoblíben v kolektivu a jakou roli v něm zastává;
- **rodinné prostředí, způsob výchovy, péče o dítě, hodnotová orientace apod.**⁶⁷

Důležité je též při diagnostice neopomenout ani rozumové schopnosti daného jedince a zejména to, jak se projevuje v jiných školních předmětech. Porucha učení by totiž měla prostupovat většinu z nich, ne pouze izolovaně jeden z předmětů. Následně je nutné vyloučit další příčiny, které by mohly mít na výkon žáka vliv, jako např. dlouhodobou absenci kvůli nemoci, časté střídání učitelů nebo celkovou nezralost dítěte.⁶⁸

Je ale třeba poznamenat, že ačkoliv diagnostika může být provedena i ve školním prostředí, „diagnózu opravňující k integraci může stanovit pouze pedagogicko-psychologická poradna nebo speciálně pedagogické centrum“.⁶⁹ Pokud má tedy učitel na poruchu učení po delším sledování výkonů žáka podezření, musí mu doporučit vyšetření na odborném pracovišti. Sám ovšem může přistoupit k využívání některých pomůcek pro žáky s SPU ještě před tím, než z tohoto pracoviště obdrží výsledky, jejichž vyhotovení může trvat relativně dlouhou dobu.⁷⁰

2.1.2 Diagnostika na specializovaném pracovišti

V současné době jsou v České republice garanty diagnostiky žáků s poruchami učení pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra. Tato odborná pracoviště berou ohled na zprávu učitele a školy, kterou dítě navštěvuje, ale zároveň zkoumají jeho znalosti a dovednosti i jinými odbornějšími metodami. Nejprve je ve spolupráci s jeho rodiči vypracována tzv. anamnéza žáka, která je zaměřena jak na samotné dítě, tak i na jeho sourozence a rodiče. Tímto způsobem se zjistí výskyt podobných obtíží v rámci rodiny, matka podá důležité informace o průběhu těhotenství a porodu, které by mohly mít na diagnózu jejího potomka vliv, a dále zmíní všechny choroby, které dítě do té doby prodělalo, včetně toho, jakým způsobem probíhal jeho

⁶⁷ ZELINKOVÁ (2015), str. 57, 58.

⁶⁸ Ibid., str. 58.

⁶⁹ Ibid., str. 50.

⁷⁰ Ibid., str. 58.

vývoj řeči, motorických dovedností apod. Po sepsání anamnézy je dítě posláno k psychologovi nebo speciálnímu pedagogovi, který v diagnostice pokračuje.

Následuje několik typů vyšetření, které musí dítě absolvovat. Prvním z nich je **vyšetření čtení**, při němž specialista, podobně jako v předchozím kroku učitel, pozoruje, jak rychle dítě čte, jakou má techniku čtení, jak často dělá chyby či jak čtenému textu rozumí. K tomuto vyšetření jsou používány standardizované texty různé obtížnosti, ke kterým jsou stanoveny individuální normy a kritéria. Dále žák absolvuje **vyšetření psaní**, při němž je pozornost zaměřena zejména na grafickou, pravopisnou a obsahovou stránku psaní. K této diagnostice se využívají diktáty, opisy, přepisy nebo i samostatný písemný projev žáka. Získané výsledky se poté porovnají s výsledky školními s ohledem na věk žáka a osnovy dané školy. Následuje **vyšetření sluchového vnímání** a jeho úrovně. Při tomto vyšetření má žák například za úkol říct, kterou hlásku dané slovo obsahuje, či dostane dvě slova, která se liší jednou hláskou, a má za úkol určit, zda se jedná o slova stejná nebo odlišná. Dalším vyšetřením bývá **zjištění úrovně zrakového vnímání**, kde je nejčastější diagnostickou metodou tzv. Edfeldtův test určený pro předškolní a mladší školní věk, ve kterém má dítě za úkol rozhodnout, zda jsou dva obrazce stejné nebo různé. Během této aktivity odborník dítě pečlivě sleduje a zaznamenává si další údaje, například jak žák při práci postupuje, ve které rovině převažují chyby apod. Žáci většinou absolvují i **vyšetření řeči**, při němž se zkoumá převážně jejich výslovnost, vyjadřovací schopnost, šíře slovní zásoby, zadrhávání v promluvě apod. Toto vyšetření bývá většinou prováděno jako součást rozhovoru s dítětem. Pokud je nutné podrobnější vyšetření, je dítě posláno na odborné logopedické pracoviště.

Dalšími možnými vyšetřeními jsou vyšetření pravolevé a prostorové orientace či matematických schopností, které nejsou pro tuto práci relevantní, proto jim zde nebude věnován prostor. Bohužel není součástí diagnostiky SPU cizí jazyk jako takový, neboť se předpokládá, že žák bude vykazovat stejné problémy v cizím jako v mateřském jazyce.⁷¹

Na základě výsledků těchto vyšetření a posouzení speciálních vzdělávacích potřeb žáka vydá následně dané školské poradenské zařízení zprávu se závěry vyšetření a doporučení, obsahující jednotlivá podpůrná opatření, která musí být při vzdělávání žáka dodržována.⁷²

⁷¹ ZELINKOVÁ (2015), str. 62-70.

⁷² Vyhláška č. 27/2016 Sb. § 13, odst. 1.

2.2 Individuální vzdělávací plán a jeho tvorba

Jedním z podpůrných opatření, na něž má žák s diagnostikovanou poruchou učení ve školním prostředí nárok, je vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu (IVP). „[IVP] zpracovává škola, vyžadují-li to speciální vzdělávací potřeby žáka. Zpracovává se na základě doporučení školského poradenského zařízení a žádosti zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka.“ Jeho sestavení a provádění je v kompetenci ředitele školy, který je povinen seznámit s ním samotného žáka, jeho rodiče i všechny jeho vyučující.⁷³

Individuální vzdělávací plán vychází ze školního vzdělávacího programu (ŠVP) a je pro školu při zacházení s daným žákem závazný. „Obsahuje údaje o skladbě druhů a stupňů podpůrných opatření poskytovaných v kombinaci s tímto plánem, identifikační údaje žáka a údaje o pedagogických pracovnících podílejících se na vzdělávání žáka. V individuálním vzdělávacím plánu jsou dále uvedeny zejména informace o úpravách obsahu vzdělávání žáka, časovém a obsahovém rozvržení vzdělávání, úpravách metod a forem výuky a hodnocení žáka, případné úpravě výstupů ze vzdělávání žáka.“⁷⁴

Hlavní přínos IVP spočívá v tom, že žákovi s SPU umožní pracovat dle jeho individuálních možností a v tempu, které mu vyhovuje. Předpokládá se totiž, že žák, který nepracuje pod tlakem, dosahuje ve všech oblastech mnohem lepších výsledků. Důležitá je zde i skutečnost, že do přípravy IVP jsou často zapojeni i rodiče žáka a žák samotný, který se tak stává zodpovědným za vlastní výsledky reedukace.

Neexistuje přesná struktura, jakou by měl IVP splňovat. Měl by se soustředit jak na obsah vzdělávání se stanovením vhodných metod práce se žákem, tak i na odstranění individuálních specifických obtíží a redukování příznaků poruchy u žáka. IVP bývá proto vypracován pro ty předměty, ve kterých se potíže žáka nejvíce manifestují, zejména pro český jazyk a cizí jazyky či pro matematiku. U ostatních předmětů zde bývají zmíněny pouze základní pokyny, jak s žákem v hodině pracovat a jak jej hodnotit.⁷⁵

Individuální vzdělávací plán bývá vypracován pro většinu žáků, u nichž se poruchy učení projeví a jsou diagnostikovány. Nicméně ne každý z těchto žáků je integrován do běžné základní školy. Z tohoto důvodu se nyní zaměříme na všechny typy integrace těchto žáků do škol, které právní rámec povoluje, a též na současný trend inkluzivního vzdělávání.

⁷³ Vyhláška č. 27/2016 Sb. § 4, odst. 1.

⁷⁴ Ibid. § 3, odst. 3.

⁷⁵ ZELINKOVÁ (2015), str. 220-223.

2.3 Žáci s SPU v prostředí základních škol – integrace vs. inkluze

Ještě do poloviny dvacátého století byli žáci s poruchami učení buď segregováni do speciálních škol v případě závažnějších poruch, či v případě lehčího typu byli začleněni do běžné základní školy, ale bylo na ně nahlíženo jako na méně inteligentní žáky. Od konce dvacátého století se přístup k nim proměňuje a rozvíjí se zde dvě významné tendence: integrace a inkluze.

Integrované vzdělávání je definováno jako „přístupy a způsoby zapojení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol, [které] má různé stupně od oddělených speciálních tříd na běžné škole po individuální zařazení žáka do běžné školní třídy.“⁷⁶ Oproti tomu *inkluzivní vzdělávání* představuje „vzdělávání začleňující všechny děti do běžných škol. Podstatou je změněný pohled na selhání dítěte v systému, resp. selhání vzdělávacího systému v případě konkrétního dítěte. Při neúspěchu je třeba hledat bariéry v systému, který není dostatečně otevřený k potřebám jednotlivce“.⁷⁷ Celkově lze poznamenat, že zatímco integrace očekává, že se dítě přizpůsobí škole, při inkluzi se naopak škola přizpůsobuje jednotlivým žákům se speciálními vzdělávacími potřebami.

Od osmdesátých let minulého století se zvyšuje počet žáků s poruchami učení, kteří jsou vzdělávání formou integrace. Ve Směrnici MŠMT z roku 2002 k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení je stanoveno, že „speciální vzdělávací potřeby žáků jsou zajišťovány formou individuální integrace nebo formou skupinové integrace nebo ve škole samostatně určené pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami“.⁷⁸ Individuální integrace je zde definována jako „vzdělávání ve třídě mateřské školy, základní školy, střední školy nebo vyšší odborné školy, která není samostatně určena pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami [či] jeho vzdělávání ve třídě speciální školy samostatně určené pro žáky s jiným druhem nebo stupněm postižení“. Skupinová integrace je oproti tomu „vzdělávání žáka ve speciální třídě nebo specializované třídě“.⁷⁹

V České republice jsou v dnešní době žáci s SPU na 2. stupni ZŠ vzdělávání jak formou individuální integrace v nespecializovaných základních školách, tak formou skupinové

⁷⁶ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. Str. 107.

⁷⁷ Ibid., str. 104.

⁷⁸ Směrnice MŠMT k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení č. j. 13 710/2001-24 ze dne 6. 6. 2002. Čl. 1 odst. 2. (Dále: Směrnice č. j. 13 710/2001-24 čl. odst.).

⁷⁹ Ibid., čl. 1 odst. 3, 4.

integrace ve specializovaných školách nebo třídách, které obsahují pouze žáky s různými typy poruch učení. Ve většině případů se jedná buď přímo o specializované školy pro žáky s poruchami učení (např. ZŠ pro žáky se specifickými poruchami učení Praha 6 U Boroviček či ZŠ prof. Z. Matějčka v Mostě), nebo o zřizování tzv. dyslektických tříd v rámci základních škol, které sdružují žáky s poruchami učení a věnují se specializované práci s nimi v oddělených třídách (např. ZŠ Ohradní na Praze 4 či ZŠ Merhautova v Brně).

Z nedávných výzkumů však vyplývá, že narůstá počet žáků vzdělávaných formou individuální integrace. Kovářová zmiňuje, že v roce 2012/2013 „se pouze 11,1 % žáků s SPU vzdělávalo jinou formou (např. skupinovou integrací nebo v samostatné škole)“.⁸⁰ Ke stejným závěrům dochází i Prokosheva, Sidorkin a Zavadilová, kteří zjistili mezi lety 2012 a 2016 „snížení počtu žáků vzdělávaných na školách pro žáky se SVP“. „Celkovým trendem na základních školách v ČR v letech 2012-2015 [byl] prudký nárůst počtu individuálně integrovaných studentů (o 20,4 %), [...] pokles žáků skupinově integrovaných, a to jak na školách hlavního vzdělávacího proudu (o 11,9 %), tak na speciálních školách určených ke vzdělávání žáků se SVP (o 3,9 %)“. Avšak je nutné poznamenat, že tato tendence není celostátní, například v Praze se naopak zvýšil počet těchto žáků vzdělávaných na speciálních školách o 8,8 %, což je ovlivněno vyšší koncentrací těchto škol ve větších městech. Nicméně je důležité mít na paměti, že tato čísla odpovídají integraci všech žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, z nichž žáci s SPU představovali v roce 2015 jen cca 80 %.⁸¹

Ačkoliv se prokazatelně zvyšuje procentuální zastoupení žáků s SPU vzdělávaných formou individuální integrace, není zcela zřejmé, zda je tato forma vzdělávání pro ně opravdu nejvhodnější. Zelinková při porovnávání individuální i skupinové integrace zmiňuje různé pozitivní i negativní stránky obou z nich. U tříd specializovaných na žáky s SPU považuje za obrovskou výhodu mnohem menší počet žáků ve skupině. Učitel tak získává možnost věnovat se všem žákům individuálně podle jejich jedinečných potřeb a upravovat tempo hodiny podle jejich možností a schopností, což v běžné třídě nebývá možné. Navíc ve specializované třídě vyučuje učitel vyškolený speciálně na práci se žáky s SPU, tudíž je znalý mnohých metod reedukace a volí optimální přístup vhodný pro jednotlivce. Za další pozitivum lze považovat též podobné obtíže všech žáků ve třídě,

⁸⁰ KOVÁŘOVÁ, Renata. *Specifické poruchy učení ve školní praxi*. Ostrava: Ostravská Univerzita, 2013. Str. 17. (Dále: KOVÁŘOVÁ (2013), str.).

⁸¹ PROKOSHEVA, Sasha, Oleg SIDORKIN a Barbora ZAVADILOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání v České republice: regionální perspektiva* [online]. Praha: OSF, 2016. Str. 15. [cit. 2017-06-17].

čímž dochází k eliminaci konkurence mezi jednotlivými žáky a vztahových problémů ve třídním kolektivu. Žáci vzdělávání ve specializovaných třídách jsou následně považováni za „emočně vyrovnanější, v průběhu docházky se zvyšuje jejich sebepojetí, důvěra v sama sebe“.⁸² Oproti tomu děti integrované do běžných tříd bývají často více úzkostní a mají mnohem nižší sebehodnocení. Mezi negativními stránkami specializovaných tříd bývají zmiňovány naopak nižší nároky na žáky, pomalejší tempo práce v hodinách či tzv. „skleníkové prostředí“, které je nepřipraví na život mimo školu. Navíc zde též schází porovnání výkonu žáka s úspěšnými spolužáky, které je přítomné u individuální integrace a které může být pro žáka důležitým motivačním faktorem.⁸³

Od konce devadesátých let se ale struktura vzdělávání žáků s SPU opět proměňuje. V celé Evropě se pod vlivem Evropské unie ustupuje od vzdělávání formou integrace a stoupá zájem o model inkluzivního vzdělávání, který usiluje o začlenění co nejvíce žáků s poruchami učení do běžných typů škol.⁸⁴ V České republice MŠMT v návaznosti na novelu školského zákona č. 82/2015 Sb. „usiluje o systematické a intenzivní zavádění inkluzivního vzdělávání a nastolení rovného přístupu ke vzdělávání všech dětí, žáků a studentů v rámci České republiky. [...] Cílem procesu je nastavení pozitivních podmínek pro vzdělávání všech žáků tak, aby při zabezpečení adekvátních podpůrných opatření, nezbytných pro zajištění vzdělávacích potřeb každého žáka, bylo možné vzdělávání uskutečňovat přednostně v hlavním vzdělávacím proudu.“⁸⁵

Marie Vítková zmiňuje, že inkluzivní vzdělávání je nejvhodnější formou vyučování pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami hned z několika důvodů:

1. „žákům v inkluzivní třídě se lépe daří po stránce kognitivní i sociální,
2. neexistuje žádné vyučování nebo podpora, která by se nedala realizovat také ve škole hlavního vzdělávacího proudu,
3. inkluzivní vyučování znamená lepší využití zdrojů,
4. inkluze je sociálně nevyhnutelná, žáci potřebují výchovu, která je naučí, jak vstoupit do vztahů a jak si udržet vztahy, které je připraví na spolupráci s druhými,
5. inkluze redukuje obavy, podporuje přátelství, respekt a porozumění.“⁸⁶

⁸² ZELINKOVÁ, Olga: *Cizí jazyky a specifické poruchy učení*. Havlíčkův Brod: Tobiaš, 2006. Str. 49. (Dále: ZELINKOVÁ (2006), str.).

⁸³ Ibid., str. 50.

⁸⁴ VÍTKOVÁ (2013), str. 34.

⁸⁵ *Situační zpráva o inkluzivním vzdělávání č. j. MSMT-26540/2015-I* [online]. MŠMT, 2015. Str. 30. [cit. 2017-06-17].

⁸⁶ VÍTKOVÁ (2013), str. 39.

Ačkoliv se může inkluze zdát jako dobrý nápad, jedná se stále o relativně nový termín a tendenci, která je v české legislativě zanesena až od roku 2015. Z tohoto důvodu samozřejmě ještě nestačilo dojít k viditelným změnám v českém školství a tito žáci jsou dosud vzdělávání jak formou individuální integrace, tak integrace skupinové, a dokonce i ve školách specializovaných na žáky s SPU. V následujících letech by ale mělo dojít ke zrušení specializovaných tříd i škol a všichni tito žáci by měli být začleněni do škol hlavního vzdělávacího proudu. Jestli tomu tak ale opravdu bude, ukážou až následující roky, není možné předem vytvářet ukvapené závěry.

V této kapitole jsme stručně nastínili obecnou charakteristiku vzdělávání žáků s poruchami učení v prostředí českých základních škol, tak, jak jej definuje český právní rámec, a se všemi výraznými změnami, kterými v posledních letech prošlo. Nyní se již zaměříme výhradně na oblast nižšího sekundárního stupně českých škol a na tamní výuku cizích jazyků a její specifika.

3 Výuka cizích jazyků na 2. st. ZŠ se zaměřením na obtíže žáků s SPU

Jak již bylo zmíněno výše, dnešní společnost je vysoce multikulturní a bez znalosti alespoň jednoho cizího jazyka je pro člověka velmi obtížné v ní fungovat. Výuka cizích jazyků je proto nedílnou součástí učiva základních škol. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání stanovuje, že „vzdělávací obsah vycházející ze vzdělávacího oboru Cizí jazyk má týdenní časovou dotaci 3 hodiny a je zařazen povinně do 3. - 9. ročníku“. Jeho minimální časová dotace na druhém stupni ZŠ je tedy 12 hodin. Většinou se jedná o angličtinu, ale prvním cizím jazykem mohou být i jiné jazyky. K prvním cizím jazykům přibývá nejpozději v 8. ročníku ještě výuka dalšího cizího jazyka, jehož minimální časová dotace je stanovena na 6 hodin. V dnešní době se jedná zejména o jazyk německý, španělský, francouzský nebo ruský.⁸⁷

Vzhledem k tomu, že žákům s poruchami učení působí obrovské potíže již samotný mateřský jazyk, v obou cizích jazycích se jejich problémy jen stupňují. Z tohoto důvodu je v odůvodněných případech možné „vzdělávací obsah vzdělávacích oborů Cizí jazyk a Další cizí jazyk nahradit v nejlepším zájmu žáka s přiznanými podpůrnými opatřeními od třetího stupně jiným vzdělávacím obsahem v rámci IVP“, jinými slovy může být žák z výuky daného cizího jazyka osvobozen.⁸⁸

V této kapitole se budeme věnovat projevům poruch učení, které se objevují u žáků na 2. stupni základních škol ve výuce cizích jazyků. Nejprve si tyto projevy představíme v obecném hledisku a následně se seznámíme detailněji s jednotlivými projevy SPU ovlivňujícími výuku cizích jazyků se zaměřením na rozvoj jazykových prostředků a řečových dovedností. Závěrečná část kapitoly bude věnována hodnocení těchto žáků.

3.1 Všeobecné projevy poruch učení na 2. stupni ZŠ

Co se týče obecných projevů jednotlivých poruch učení na nižším sekundárním stupni škol, ve většině případů zde přetrvávají obtíže v dovednostech psaní, čtení i počítání, které se projevovaly již na primárním stupni. Ty bohužel často vyústí až v celkový neúspěch dítěte ve většině vyučovacích předmětů, protože znalost čtení i psaní je nezbytná pro získání nových poznatků. Žáci na druhém stupni musí být schopni si v hodinách dělat poznámky a učit se z nich. Bez této znalosti nemohou ve škole prospívat.

⁸⁷ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2017. 164 s. [cit. 2017-06-12]. Dostupný z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>.

⁸⁸ Ibid.

Zelinková zdůrazňuje, že u žáků s SPU na druhém stupni ZŠ není „čtení prostředkem získávání nových poznatků. Buď je příliš pomalé (žák slabikuje, obtížná slova hláskuje), nebo čte poměrně rychle, ale čtenému textu nerozumí.“ U některých žáků vede navíc stres ze samotného čtení k tomu, že si některá slova domýšlí, deformují a samotný smysl textu následně spíše hádají, než že by mu čtením porozuměli.⁸⁹

Jejich psaní obsahuje často specifické dysgrafické chyby, které si též přináší již z prvního stupně. Za významnější bývají ale považovány chyby způsobené tím, že žáci neovládají samotný systém jejich mateřského jazyka, nemají rozvinutý jazykový cit a přetrvává u nich sluchový deficit. Zelinková zmiňuje, že takový „žák sluchem nevnímá rozdíly mezi její-jejich-jejích, nevnímá rozdíly mezi slovními druhy (skok-skákat-skákání).“ Jejich nečitelné písmo navíc způsobuje potíže jak jim samým (nepřečtou po sobě vlastní poznámky), tak i jejich rodičům a učitelům. V naukových předmětech založených na samostatném zapisování poznámek z učitelova výkladu poté takový jedinec naráží na výrazné problémy nejen kvůli nečitelnosti vlastních zápisků, ale zejména kvůli tomu, že píše mnohem pomaleji než ostatní žáci a není schopen si zapsat vše potřebné. Pokud se snaží zapsat vše, více se soustředí na to, co chce napsat, než na samotnou kvalitu písma.⁹⁰

Bohužel se ovšem tyto projevy poruch netýkají pouze naukových předmětů, ale objevují se i ve výuce cizích jazyků. Na tuto oblast výuky se nyní zaměříme podrobněji.

3.2 Specifické projevy poruch učení ve výuce cizích jazyků

Cizí jazyky patří na 2. stupni ZŠ mezi předměty, v nichž se specifické poruchy učení projevují nejnapadněji, zejména pak dyslexie, dysgrafie a dysortografie. Výuka cizího jazyka u těchto žáků tedy vyžaduje speciální přístup, který vychází z obecných zásad práce se žáky s poruchami učení. Cílem je zejména praktické užívání cizího jazyka, přičemž hlavní rolí učitele je vytvářet ve třídě vhodné podmínky, které žáka budou motivovat osvojit si alespoň základy cizojazyčné komunikace.

„Hlavním cílem výuky cizího jazyka je dosažení komunikativní kompetence, zvládnutí řečových dovedností receptivních (poslech, čtení) a řečových dovedností produktivních (písemný a ústní projev).“⁹¹ Pro zvládnutí těchto dovedností je ale nutné ovládat i jednotlivé jazykové prostředky daného jazyka, jako je gramatika, slovní zásoba,

⁸⁹ ZELINKOVÁ (2015), str. 179.

⁹⁰ Ibid., str. 180.

⁹¹ BARTOŇOVÁ (2012), str. 73.

výslovnost a pravopis. Ve všech těchto oblastech naráží žáci s poruchami učení na mnoho obtíží, které učení se cizímu jazyku ztěžují. Nyní se proto zaměříme detailněji na projevy SPU při osvojování jazykových prostředků i řečových dovedností cizího jazyka.

3.2.1 Projevy SPU při osvojování jazykových prostředků cizího jazyka

Bartoňová zdůrazňuje, že „výuka cizích jazyků se děje prostřednictvím jazykových prostředků“.⁹² Mezi jazykové prostředky cizího jazyka bývá většinou autorů zařazována gramatika, slovní zásoba, výslovnost a pravopis. Jak si nyní ukážeme, specifické poruchy učení mají enormní vliv na všechny tyto oblasti. Zaměříme se proto jednotlivě na každou z nich a ukážeme si, jak se v ní SPU manifestují a jakým způsobem se doporučuje s takovými žáky v hodinách jazyků pracovat a jejich poruchu kompenzovat.

Gramatika

Gramatika cizího jazyka představuje pro žáky s poruchami učení obrovský problém. Navíc není možné nikdy předem určit, do jaké míry bude žák s poruchou učení, zejména s dyslexií, schopen zvládnout gramatiku cizího jazyka, neboť její osvojování je velmi individuální. Existují dva základní přístupy k výuce gramatiky. U prvního z nich, tzv. deduktivního přístupu, je v centru dění učitel, který představí a vysvětlí nové gramatické pravidlo, které následně žáci procvičují na příkladech. Tento přístup umožňuje tvorbu uspořádaného a srozumitelného přehledu celé gramatiky. Druhý z přístupů, tzv. induktivní přístup, je cílen spíše na samotné žáky, kteří musí vycházet z příkladové věty a gramatické pravidlo z ní vyvodit. Zásadním problémem u jedinců s poruchami učení v této oblasti bývá právě práce s gramatickými pravidly, která tito žáci nechápou, velmi rychle je zapomínají, nejsou schopni je prakticky aplikovat v ústním či písemném projevu a ani nejsou schopni si z nich vytvořit osobní systém či přehled, který by jim práci usnadnil.

Aby se tyto negativní projevy eliminovaly, doporučuje se při reedukaci využívat co nejvíce induktivní metodu při prezentaci nové gramatiky, neboť žáky motivuje, když na gramatické pravidlo mohou přijít sami, často si jej pak lépe zapamatují a umí s ním pracovat. Vhodné je též prezentovat gramatiku ve smysluplném kontextu a užívat názorné příklady. Učitel by se navíc neměl v rámci jedné hodiny věnovat více gramatickým jevům, doporučuje se probírat pouze jeden nový jev, který bude následně dostatečně procvičen na různých typech cvičení, z nichž bývají preferována cvičení doplňovacího

⁹² BARTOŇOVÁ (2012), str. 74.

charakteru. Tak jako u ostatních žáků, ani zde nelze opomenout pečlivé opakování probrané látky. Motivačně též působí využití jazykových her či pohybové činnosti.⁹³

Jednotlivými oblastmi, v nichž mívají žáci s SPU v rámci gramatiky potíže, jsou například časování sloves, rozpoznání jednotlivých slovních druhů, používání zájmen či předložek ve větě, nebo celkově pochopení slovosledu ve větě. Zde bývá doporučováno využívání gramatických přehledů a barevně odlišených slovních druhů. Gramatické přehledy jsou vhodné zejména pro žáky, kteří vyžadují při výuce systém, přehled a preferují vizuální vjemy. Může se jednat jak o profesionálně vytvořené přehledy, tak o vlastní výrobu žáků či jejich rodičů. Žák je používá tak dlouho, dokud daný gramatický jev nemá plně zautomatizovaný. Další doporučovanou pomůckou jsou barevně odlišené slovní druhy, například se může jednat o kartičky, na kterých jsou napsána jednotlivá nová slovíčka v cizím jazyce. Kartičky jsou barevně odlišené podle toho, jaké má dané slovo slovní druh (podstatná jména žlutá, slovesa červená apod.). Tímto způsobem se žák může ve svých přehledech lépe orientovat. „Kartičky se slovy lze použít např. při tvoření vět, tvoření skupin slov, která mají stejný základ, seskupování slov podle tematických celků apod.“⁹⁴

Slovní zásoba

Slovní zásoba je základní jednotkou každého jazyka. Bez její znalosti není možné se cizí jazyk naučit. Bohužel ale s jejím osvojováním žáci s poruchami učení taktéž bojují. Dochází u nich často k narušení krátkodobé paměti zejména v oblasti sluchu. Z toho důvodu mívají problém zejména při zapamatování si a vybavení slovní zásoby, která proto bývá u nich obecně chudší jak v cizím, tak i v mateřském jazyce. Navíc se u nich ve slovní zásobě v psané podobě objevuje velké množství chyb.⁹⁵

Zásadou správné práce se slovní zásobou je, že „čím více smyslů oslovíme, tím pevněji se dané „slovíčko“ uchytí v paměti. Čím osobnější je pak získaná zkušenost, tím přesnější bude zapamatování“.⁹⁶ Vhodné je proto v hodinách jazyka při práci se slovní zásobou propojovat vizuální podněty s těmi verbálními, tzn. snažit se význam slov názorně demonstrovat, abychom vytvořili přímé spojení mezi předmětem a daným slovíčkem v cizím jazyce bez uchýlení se k mateřskému jazyku. Učitel jazyka by měl též žáky s SPU vést k tomu, aby si vytvořili kvalitní systém slovní zásoby. „Pro snadnější nácvik nových

⁹³ BARTOŇOVÁ (2012), str. 75, 76.

⁹⁴ ZELINKOVÁ (2006), str. 90.

⁹⁵ BARTOŇOVÁ (2012), str. 75.

⁹⁶ Ibid.

slovíček je [dále] vhodné volit aktivity, které žáky motivují, např. hry, pohybové aktivity nebo písničky.“ Velmi důležité je též neprezentovat za hodinu více než 5-7 nových slovíček, protože více jich takový žák není schopen pojmout. Kromě toho je „vhodné zařazovat [do hodin] převážně ústní cvičení, taktéž při zkoušení využívat převážně ústní formu. Při písemném prověřování znalostí se doporučuje oddělit známku za pravopis“.⁹⁷

Zelinková navíc zdůrazňuje, že by nová slova měla být osvojována v širších tematických celcích a měla by být spojována do slovních spojení či vět, aby se s nimi žák seznámil v kontextu a viděl, jak v něm fungují. Použití slov v kontextu či v modelové situaci, která je velmi blízká samotnému žákovi, napomáhá snadnějšímu zapamatování daného slova. Doporučuje se též používání tzv. myšlenkových map. V neposlední řadě je při volbě způsobu prezentace nových slovíček nutné mít na paměti i žákův styl učení. Žák vizuálního typu volí zápis slovíček do slovníčku, na připravené kartičky, často též využívá hodně barev, např. na odlišení jednotlivých částí slov. Pohybově-kinestetický typ naopak vyžaduje ukázkou slova v reálném životě a pamatuje si výrazy, které lze spojit s pohybem (jíst, psát atd.). Většinou bývá učiteli volena kombinace těchto postupů.⁹⁸

Výslovnost

Zvládnutí správné výslovnosti cizího jazyka je v dnešní době považováno za velmi důležité. Ve výuce cizích jazyků na základních školách musí tedy být nacvičování správné výslovnosti jazyka věnován dostatečný čas. Ve většině moderních učebních materiálů nalezneme proto různorodá cvičení, která jsou zaměřena právě na dosažení korektní výslovnosti v cílovém jazyce. Bohužel i v této oblasti naráží žáci s poruchami učení na mnoho obtíží a překážek, které souvisejí se „sluchovou percepcí a obtížemi v artikulaci“.⁹⁹ Zejména se zde jedná o potíže v omezené schopnosti imitace, artikulace hlásek, které se nevyskytují v mateřském jazyce, poruchy sluchového vnímání vedoucí ke snížení schopnosti rozlišovat mezi jednotlivými hláskami, potíže při vyslovování dlouhých či složených slov, záměny jednotlivých hlásek či nesprávný přízvuk a rytmus.

Bartoňová proto doporučuje, že by se u těchto žáků při nácvičení výslovnosti měla nejprve využívat identifikační a diskriminační cvičení, která jsou zaměřena na rozeznání jednotlivých fonémů daného jazyka. Pokud s rozlišováním fonémů mají žáci obtíže, je vhodné jim problematiku vysvětlit a zpřístupnit. Důraz by zde měl být kladen převážně

⁹⁷ BARTOŇOVÁ (2012), str. 75.

⁹⁸ ZELINKOVÁ (2006), str. 88, 89.

⁹⁹ Ibid., str. 86.

na názornost vysvětlení. Žáci s poruchami učení mívají též často potíže s rozpoznáváním krátkých a dlouhých samohlásek. Zde bývá vhodné využít při výuce multisenzoriální přístup a zejména aktivity spojené s pohybem. V souvislosti s problémy s reprodukcí rytmu a přízvuku je vhodné využít vytleskávání rytmu nebo například zařazování krátkých básní, písní, říkanek či jazykolamů do výuky. Tyto aktivity bývají pro žáky zábavné a z toho důvodu i pozitivně působí na jejich motivaci. Osvědčuje se též pouštění nahrávky textu v učebnici zároveň s jeho samotným tichým čtením. Tímto způsobem se žák naučí vnímat i zvukovou stránku jazyka a lépe si ji propojí s jeho psanou podobou.¹⁰⁰

Zelinková navíc upozorňuje na důležitou zásadu nácviku výslovnosti cizího jazyka: žáci musí dané slovo nejprve víckrát slyšet, následně jej musí opakovat spolu s učitelem či s ostatními žáky a až poté se jej sami mohou pokoušet vyslovit. Doporučuje se též při výuce využívat různých připravených kartiček, na nichž jsou zobrazeny jednotlivé fonémy jazyka (např. u, y, ø). Učitel pak při hodině vyslovuje jednotlivá slova a žáci vždy jen zvednou kartičku s hláskou, kterou ve slově slyšeli, a následně ji po něm zopakují.¹⁰¹

Pravopis

Pravopis bývá pro jedince s SPU jednou z nejtěžších složek cizího jazyka a zdrojem četných obtíží. Z toho důvodu je vhodné již při výběru cizího jazyka hledět i na jeho pravopisnou stránku a volit takový jazyk, který bude pro žáka snazší. Francouzský jazyk například není z tohoto ohledu příliš vhodný, neboť je v něm velká diskrepance mezi psanou a zvukovou stránkou jazyka.

Mezi nejčastější projevy poruch učení v oblasti pravopisu patří nečitelnost písma či potíže při rozlišování hranic jednotlivých slov. Tito žáci též často vynechávají ve slovech některá písmena nebo slabiky, či si je naopak do slov přidávají. Někteří z nich navíc využívají tzv. fonetický přepis, tzn. píšou slova tak, jak je slyší, a na jejich pravopisnou stránku nehledí, neboť nechápou odlišnosti mezi grafémy a fonémy jazyka. Při výuce cizích jazyků mívají kromě toho problém i s psaním různých diakritických znamének. Většinou se zde projevuje negativní transfer z mateřského jazyka, převážně z češtiny. Takové dítě píše i v cizím jazyce nad písmena čárky nebo háčky podle toho, jak dané slovo slyší, bez ohledu na to, že cílový jazyk tato znaménka neobsahuje, či naopak v případě francouzštiny jich obsahuje více různých typů (è, é, î, ï apod.).

¹⁰⁰ BARTOŇOVÁ (2012), str. 74.

¹⁰¹ ZELINKOVÁ (2006), str. 86.

Jako forma reedukace bývají volena různá senzomotorická cvičení na zlepšení jemné a hrubé motoriky. „Při samotném nácviku se řídíme pravidlem, že psaný projev je druhotný, důležitější je projev ústní.“ Z toho důvodu bývají vhodná velmi krátká pravopisná cvičení, která jsou ale do hodiny zařazena až po zvládnutí daných jevů v ústní formě. Diktát, jakožto komplexní nástroj hodnocení žákových znalostí v pravopisu, gramatice i slovní zásobě, se příliš nedoporučuje. Pro upevnění vztahu mezi grafémy a fonémy cizího jazyka bývá ale doporučován poslech s porozuměním, při němž žáci zároveň daný text slyší i vidí v psané formě. Jejich hodnocení by mělo být v této oblasti zaměřeno taktéž převážně na ústní projev, hodnocení písemného projevu by bylo vysoce demotivační.¹⁰²

Pro osvojení pravopisu bývá též doporučována tzv. metoda Fernaldové, která umožňuje osvojení si pravopisu na základě vizuální a kinestetické paměti. Skládá se z několika kroků: podívej se na slovo, vyslov jej několikrát za sebou nahlas, rozlož si jej na jednotlivá písmena a řekni si jej nahlas po písmenech. Zavři oči, představ si, jak dané slovo vypadá, a napiš jej poslepu rukou ve vzduchu. Napiš slovo spolužákovi na záda, znovu si jej přečti, poté ho zakryj, zapiš do sešitu a porovnej jeho formu s předlohou. Tato metoda je sice velmi užitečná, ale samozřejmě i relativně časově náročná. Proto je potřeba, aby učitel pomohl žákovi si ji nejprve dostatečně osvojit, aby ji poté mohl využívat v průběhu výuky již samostatně.¹⁰³

Po analýze gramatiky, slovní zásoby, výslovnosti i pravopisu je zřejmé, že projevy poruch učení ovlivňují osvojování všech jazykových prostředků cizího jazyka. Avšak u každého z nich jsou vždy možné určité způsoby reedukace či kompenzace, které žákovi výuku usnadní a mohou mu napomoci se v daném jazyce zlepšit. Nyní se podíváme na to, zda se tyto projevy manifestují i při osvojování řečových dovedností cizího jazyka.

3.2.2 Projevy SPU při osvojování řečových dovedností cizího jazyka

Vzhledem k tomu, že zvládnutí jazykových prostředků je jedním z předpokladů osvojení si řečových dovedností cizího jazyka, je zřejmé, že i řečové dovednosti budou žákům s poruchami učení činit obtíže. Nyní se zaměříme jednotlivě nejprve na receptivní (poslech a čtení) a následně na produktivní řečové dovednosti (ústní a písemný projev) a ukážeme si, jak se zde SPU projevují a jak je možné je v hodinách jazyka kompenzovat.

¹⁰² BARTOŇOVÁ (2012), str. 76, 77.

¹⁰³ ZELINKOVÁ (2006), str. 94.

Poslech s porozuměním

Poslech s porozuměním je nedílnou součástí komunikace. I kdyby byl žák velmi schopný v mluveném projevu, bez dovednosti poslechu se rozhodně neobejde. Z tohoto důvodu je nezbytné poslech s porozuměním procvičovat i u žáků s poruchami učení. Jak již bylo zmíněno výše, žáci s SPU mají ovšem často narušené sluchové vnímání. Mívají obtíže s nasloucháním a zejména soustředěním se na jednotlivé sluchové vjemy v hodině. Z tohoto důvodu jim dělá problém i zodpovědět otázky kontrolující porozumění poslechu.

Bývá doporučováno, aby těmto žákům bylo umožněno dané jevy víckrát slyšet ze zvukové nahrávky. Navíc je zde, stejně jako u osvojování si jazykových prostředků, doporučováno využívání vizuální podpory, jako jsou například gesta či obrázky. Zároveň je vhodné do hodin jazyka začlenit i cvičení vyžadující neverbální formu odpovědi, např. výběr jedné z variant či samotnou fyzickou reakci na slyšené, a činnosti zaměřené na zlepšení koncentrace žáků (např. ukázat porozumění poslechu řazením obrázků). Kromě toho je nutné zde dodržovat stejné zásady jako u ostatních žáků, tzn. do hodin zařazovat různé typy poslechu (globální, selektivní i intenzivní), aby měli žáci možnost osvojit si některé strategie, které mohou využít i v reálném životě mimo školu. Dále je vhodné se žáky pracovat i na zlepšení jejich sluchové paměti, například formou učení se básniček, písniček či říkanek.¹⁰⁴

Čtení a čtení s porozuměním

Samotné čtení v cizím jazyce je relativně obtížná činnost pro všechny žáky, neboť jsou nuceni naučit se vyslovovat neznámá slova, v textu si ihned spojit jejich zvukovou podobu s podobou psanou a přečíst je se správnou výslovností. S dovedností čtení mívají největší obtíže samozřejmě dyslektici, ale potíže při čtení se projevují i u jiných typů poruch. Mezi hlavní projevy SPU při čtení patří velmi pomalé a přerušované tempo čtení s četnými přerázkami, vynecháváním slov nebo alespoň jejich částí, přehazováním písmen ve slovech či neschopností přiřadit písmenu v textu odpovídající zvukovou podobu. Objevuje se zde též velká monotónnost melodie při čtení a poruchy intonace.

Nejvýraznější obtíže mají tito žáci ale se čtením s porozuměním, přečtenému textu totiž často nerozumí z důvodu rychlého zapomínání toho, co zrovna přečetli.

¹⁰⁴ BARTOŇOVÁ (2012), str. 77, 78.

Co se týče kompenzace poruchy, v první řadě je nutné volit vhodný typ textů, které by měly odpovídat znalostem žáků, jejich věku a zájmům. Jako velmi užitečné se ukazují texty, ve kterých se slova opakují. Často bývají v hodinách jazyků u těchto žáků využívány i kartičky s napsanými slovy z textu, které žák spojuje s obrázky, což podporuje vizualizaci obsahu a žákovi to usnadní zapamatování si daného výrazu. Žáci s SPU by navíc neměli číst příliš dlouhé texty, neboť se při nich unaví a nedovedou se dostatečně koncentrovat. Kromě toho je zde, stejně jako u poslechu, vhodné využívat různých typů čtení, jako je např. globální čtení, při kterém jsou žáci nuceni postihnout hlavní myšlenku textu. Mimoto by měl učitel do hodin zařazovat i cvičení, která žáky připraví na samotné čtení, např. predikce obsahu textu aj. Doporučováno bývá též naučit je pracovat s textem jako takovým, tzn. spočítat odstavce, vyhledat zadaná slova apod.¹⁰⁵

Žáčková s Jucovičovou zmiňují 7 zásad, které by měl učitel žáků s SPU mít na paměti:

- Nesrovnávat výkon dyslektického žáka při čtení s ostatními žáky ani s ostatními dyslektiky ve třídě, porucha se projevuje u každého individuálně.
- V hodinách po dyslekticích nevyžadovat hlasité čtení před třídou, nechat je číst pouze krátké odstavce.
- Naučit dyslektického žáka využívat vhodné techniky čtení, např. zamezit tichému (dvojímu) čtení – vést ho raději k hlasitému slabikování. Podporovat využívání korekčních pomůcek (dyslektického okénka atp.)
- Být shovívavý k pomalému tempu čtení.
- Vyvarovat se kárání dítěte, pokud po vyvolání neví, odkud má začít číst. Dyslektici čtou pomalu a nestíhají sledovat rychlé tempo čtení ostatních.
- Volit vhodné texty ke čtení, vhodnější jsou materiály s menším množstvím řádků na stránce či alespoň článek členěný na několik odstavců. Texty by navíc měly být tematicky zajímavé a pro dítě přitažlivé.
- Při celkovém hodnocení čtení se pokusit o motivující pozitivní hodnocení.¹⁰⁶

Mluvený projev

Jak již bylo uvedeno výše, žáci s poruchami učení mívají velké obtíže se zvládnutím výslovnosti, slovní zásoby i gramatického systému cizího jazyka. Tyto nedostatky se u nich projeví samozřejmě i v mluveném projevu. Dyslektici zde mívají potíže zejména

¹⁰⁵ BARTOŇOVÁ (2012), str. 78.

¹⁰⁶ ŽÁČKOVÁ, Hana a Drahomíra JUCOVIČOVÁ. *Metody hodnocení a tolerance dětí s SPU*. Praha: D + H, 2006. Str. 20-22. (Dále: ŽÁČKOVÁ, JUCOVIČOVÁ (2006), str.).

s nedostatečně rychlým vybavováním slov, s mluvní pohotovostí či s horší úrovní pracovní paměti. Tito žáci jsou proto leckdy schopni se projevovat pouze v jednotlivých naučených frázích, nejsou schopni volného projevu a často raději úplně mlčí. Avšak vzhledem k tomu, že cílem cizojazyčného vzdělávání je komunikativní kompetence, není možné, aby se žáci nebyli schopni samostatně vyjádřit. Učitelé tedy musí podporovat verbální vyjadřování jedinců s SPU ve svých hodinách, čímž pomohou i zlepšení jejich sebedůvěry a zbavení se strachu z mluvení.

„Cílem [výuky] je utváření přímého spojení mezi situací a výrazem v cizím jazyce: žáci se postupně učí myslet v [cizím jazyce] bez češtiny jako spojovacího článku, bez překladů.“ Doporučuje se proto, že by cizí jazyk neměl být pouze obsahem vzdělávání, učitel by měl na žáky v hodinách mluvit převážně cizím jazykem, nicméně jeho instrukce musí být dostatečně jasné a stručné, aby se žáci v jeho pokynech neztratili.¹⁰⁷

V rámci reedukace se osvědčilo využívání básniček, jazykolamů, vizuální podpory v podobě vyprávění příběhu podle obrázků, hraní rolí, simulací z reálného života či jazykových her. Velmi vhodné je též časté využívání formy dialogu, při němž dochází k interakci jednotlivých žáků navzájem. Kromě toho by učitel měl se žáky pracovat na osvojení si strategické kompetence, aby byli schopni opsat neznámý výraz jinými slovy, požádat o zopakování otázky apod.

Důležitá je zde i osobnost učitele, který by se měl snažit v hodině vytvořit pozitivní atmosféru, ve které se žák nebude bát promluvit a bude mít k dispozici dostatek času na promyšlení a zformulování požadované odpovědi. Musí též umět citlivě reagovat na chyby žáků v mluveném projevu a pracovat s nimi v hodině tak, aby žáka neodradil od dalších pokusů o mluvení. Při opravování chyb je vhodné žáky opravovat pouze v případech, že jejich výpověď není smysluplná.¹⁰⁸

Psaný projev

Psaný projev v cizím jazyce je taktéž pro běžný život extrémně důležitý. Z toho důvodu by i žák s poruchami učení měl být schopen napsat alespoň krátký e-mail v cizím jazyce nebo vyplnit cizojazyčný formulář. K tomu je ovšem nutná jak znalost pravidel pravopisu cílového jazyka, tak i zvládnutí dovednosti čtení. S oběma těmito oblastmi mají ovšem žáci s SPU velké potíže, a proto jim často chybí i samotná motivace v cizím jazyce psát.

¹⁰⁷ ZELINKOVÁ (2006), str. 85.

¹⁰⁸ BARTOŇOVÁ (2012), str. 79.

Dovednost psaní bývá nejproblematictější pro dysgrafiky, občas ale též pro dyspraktiky¹⁰⁹. Dysgrafici mívají největší potíže se samotnou kvalitou písma, které bývá velmi nečitelné, kostrbaté a neudrží se na řádce. Ke zhoršení kvality písma může ale dojít i u dysortografiků, např. u diktátu, který je pro ně velmi stresující činností. Mezi důležité zásady práce se žáky s poruchami učení v této oblasti platí být shovívavý k pomalejšímu tempu psaní daného žáka, nenutit jej k dlouhému opisování textů či dopisování poznámek z hodiny a dovolit mu si v hodině zapisovat jen ty nejdůležitější informace. U těžších forem poruchy je navíc vhodné nenechat dítě psát dlouhé články či slohové práce. Doporučuje se spíše využít doplňování do již připraveného textu s vynechanými slovy či používat různé typy pracovních listů. Vhodné je též vést žáky k používání počítačů či tiskacího písma k zápisu. Kromě toho je při hodnocení potřeba oceňovat snahu žáka a používat zejména slovního hodnocení.¹¹⁰

Zelinková dále zmiňuje, že žáci s SPU mají při psaní „problémy i s celkovou organizací textu, se zachycením sekvencí událostí při vyprávění příběhu, [proto] je třeba jim cíleně pomoci i se strukturováním písemného projevu“, například pomocí cvičení zaměřených na srovnání zpřeházených vět nebo spojování izolovaných slov do větších celků.¹¹¹

V předchozích odstavcích jsme si ukázali, že poruchy učení mají bohužel vliv na osvojování všech jazykových prostředků i řečových dovedností. Kromě toho jsme ale uvedli i některé doporučované metody, které mohou žákům při učení se cizímu jazyku pomoci a vést je až k dosažení žádané komunikační kompetence. Ačkoliv jsme se u jednotlivých oblastí stručně zmínili i o možnostech hodnocení těchto žáků, nyní se této problematice budeme věnovat podrobněji v následující podkapitole.

3.3 Hodnocení žáka s SPU se zaměřením na cizojazyčnou výuku

Každý učitel musí při výuce ověřovat znalosti, které si jeho žáci během studia osvojili, musí je tedy hodnotit a klasifikovat. „Hodnocení a klasifikace plní funkci motivační, kontrolní, výchovnou, diagnostickou, regulační aj.“¹¹² Ačkoliv by se hodnocení mohlo zdát obtížné u všech žáků, u žáků s SPU se stává velmi problematickou a mnohem

¹⁰⁹ Dyspraxie je poměrně vzácná „porucha, která postihuje osvojování, plánování a provádění volných pohybů“. – ZELINKOVÁ (2015), str. 10.

¹¹⁰ ŽÁČKOVÁ, JUCOVIČOVÁ (2006), str. 17-19.

¹¹¹ ZELINKOVÁ (2006), str. 95.

¹¹² Ibid., str. 62.

náročnější činností učitele, která vyžaduje jeho citlivost i takt. Učitel žáků s SPU si musí především uvědomit, že tito žáci jsou na hodnocení extrémně hákliví a tvoří si na základě něj nejen vztah k předmětu, ale též vlastní sebepojetí a sebehodnocení.

Učitelé v praxi často v hodnocení žáků s SPU tápou, nevědí, jak tyto žáky ohodnotit, jakým chybám nevěnovat pozornost, protože vycházejí přímo z poruchy, či naopak, které chyby by měly být součástí hodnocení. V samotných počátcích práce s dětmi s poruchami učení se bohužel učitelé uchýlovali pouze k jednomu řešení špatného prospěchu těchto žáků, a to ke zlepšení jejich finální známky o jeden či více stupňů. Bohužel je ale možné se s tímto způsobem hodnocení setkat na některých školách až do dnešního dne.¹¹³ I z toho důvodu se zdá být nutné problematiku hodnocení žáků s SPU v této práci zmínit a poukázat na to, jaké jiné a vhodnější možnosti hodnocení těchto žáků existují. Nyní si tedy nejprve definujeme všeobecné zásady hodnocení žáků s SPU a následně se budeme věnovat problematice číselného a slovního hodnocení.

3.3.1 Všeobecné zásady hodnocení žáků s SPU

Hodnocení žáků s poruchami učení vychází z českých právních předpisů a norem. V metodickém pokynu ministryně školství k vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení nebo chování je stanoveno, že „způsob hodnocení a klasifikace žáka vychází ze znalosti příznaků postižení a uplatňuje se ve všech vyučovacích předmětech, ve kterých se projevuje postižení žáka, a na všech stupních vzdělávání“.¹¹⁴

Žáčková a Jucovičová dále zmiňují, že „hlavní teze základních dokumentů MŠMT, které upravují přístup k dětem s SPU, je, aby se ke zjišťování vědomostí a dovedností žáků s SPU volily takové druhy a formy ověřování, které odpovídají schopnostem žáka a na něž nemá porucha negativní vliv“.¹¹⁵ Bývá proto doporučováno si na začátku samotného vzdělávání pohovořit se žákem, jeho rodiči i ostatními učiteli o tom, jakým způsobem bude tento žák ve škole hodnocen. I konzultace s ostatními kolegy je velmi důležitá, protože zejména na 2. stupni ZŠ je nutné dohodnout se na zvolených způsobech hodnocení či formách výuky, aby práce se žákem byla jednotná a nijak jej nestresovala.

¹¹³ ŽÁČKOVÁ, JUCOVIČOVÁ (2006), str. 7.

¹¹⁴ Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení nebo chování, č. j.: 13 711/2001-24 [online] vydáný 26. 6. 2001 [cit. 2017-06-09] čl. V, odst. 1. (Dále: Metodický pokyn č. j. 13 711/2001-24 čl., odst.).

¹¹⁵ ŽÁČKOVÁ, JUCOVIČOVÁ (2006), str. 3.

Metodický pokyn MŠMT dále doporučuje „sdělit vhodným způsobem [i] ostatním žákům ve třídě podstatu individuálního přístupu a způsobu hodnocení a klasifikace žáka“.¹¹⁶ Je podstatné nejen zmínit, že budete žáka hodnotit jinak, ale zejména proč tomu tak bude. Žáci, obzvláště na druhém stupni základních škol, bývají velmi hákliví na to, když se některému z jejich spolužáků tzv. „nadržuje“, proto je nutné jim jeho poruchu důkladně objasnit spolu s důvody, proč je nutné jej hodnotit v hodinách odlišným způsobem.

Při samotném hodnocení žáka s SPU je doporučováno dodržování následujících zásad:

1. Nevystavovat žáka úkolům, které vzhledem ke své poruše není schopen zvládnout (např. diktáty u dysortografiků či hlasité čtení u dyslektiků).
2. Důsledně odlišovat neznalosti žáka od specifických obtíží, které logicky vyplývají z jeho poruchy (např. hodnocení chyb dysortografiků v diktátech).
3. Při hodnocení posuzovat pouze výkon, který žák stihl podat v daném časovém limitu, nehodnotit to, co nestihl dokončit kvůli pomalejšímu tempu práce.
4. Při klasifikaci vycházet z počtu zvládnutých jevů, ne z pouhého počtu chyb.
5. Využívat spíše individuální než sociální vztahovou normu. Srovnávání s ostatními spolužáky žáka s SPU silně demotivuje.
6. Volit takové druhy aktivit a zkoušení, ve kterých má žák předpoklady úspěšnosti (preferována ústní forma ověřování znalostí či pracovní listy).
7. Chválit žáky s SPU i za malé pokroky a posuny, ocenit jejich snahu.
8. Pamatovat na to, že každé zkoušení, test či diktát jsou pro žáka stresující.
9. Do hodnocení zahrnout i znalost reálií jazyka, i když jen v mateřském jazyce.
10. Tolerovat fonetický zápis slova v cizím jazyce, pravopis opravit dodatečně.^{117, 118}

Každý učitel by tedy měl při práci se žákem s poruchou učení tyto zásady dodržovat a snažit se, aby hodnocení nepůsobilo demotivujícím dojmem. Nicméně je nutné nezapomínat na to, že tyto všeobecné zásady hodnocení jsou samozřejmě pouze obecné a orientační, pedagog stále musí v hodinách žáky s SPU nějakým způsobem klasifikovat a ohodnotit tak jejich výkon. Existují dvě varianty takového hodnocení: slovní a číselné, jejichž porovnání se budeme věnovat v následující podkapitole.

¹¹⁶ Metodický pokyn č. j.: 13 711/2001-24, čl. V, odst. 4.

¹¹⁷ ŽÁČKOVÁ, JUCOVIČOVÁ (2006), str. 3-6.

¹¹⁸ ZELINKOVÁ (2006), str. 66.

3.3.2 Slovní vs. číselné hodnocení

Dle školského zákona je „hodnocení výsledků vzdělávání žáka na vysvědčení vyjádřeno klasifikačním stupněm, slovně nebo kombinací obou způsobů. O způsobu hodnocení rozhoduje ředitel školy se souhlasem školské rady“.¹¹⁹ Ačkoliv ve většině českých škol převažuje tzv. číselné hodnocení, tedy volba klasifikačního stupně 1-5 k ohodnocení výkonu žáka, u žáků s SPU Metodický pokyn MŠMT k vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení nebo chování doporučuje „upřednostnit širší slovní hodnocení“.¹²⁰

I když forma slovního hodnocení může být navržena některým z pracovníků pedagogicko-psychologické poradny, učitelem či rodičem žáka, vždy to musí být rodič, který o tuto formu hodnocení požádá. Zelinková dále zdůrazňuje, že „pro slovní hodnocení neexistují přesné formulace, které by odpovídaly stupnici známek. Není to možné a není to ani cílem. Slovní hodnocení v souladu s individuálním vzdělávacím plánem zachycuje úroveň vědomostí a dovedností žáka. Může se tedy výrazně lišit od hodnocení ostatních žáků ve třídě.“¹²¹ Tato forma klasifikace bývá doporučována zejména u neurotických dětí, které by číselná klasifikace zbytečně stresovala. Oproti tomu číselná klasifikace bývá vhodná u žáků, „kteří se výrazně neliší od svých spolužáků“. Nutné je ale při volbě tohoto způsobu klasifikace zejména nezapomínat na to, že „tolerance obtíží se promítá do práce s dítětem v průběhu celého roku. Není to jednorázový zásah do souhrnné klasifikace.“¹²² Učitel musí tedy pamatovat na to, že není možné volit pouze zmírnění klasifikačního stupně na konci roku. Ačkoliv byl tento způsob v dřívějších dobách volen velmi často, dnes je známo, že vede pouze k rozporům v rámci třídy a též k úbytku motivace daného žáka.

Touto kapitolou jsme uzavřeli celkový přehled problematiky žáků s poruchami učení v České republice se zaměřením na výuku cizích jazyků. Nyní se na závěr teoretické části této práce zaměříme na francouzské pojetí poruch učení a jeho srovnání s pojetím českým.

¹¹⁹ Zákon 561/2004 Sb. § 51 odst. 2.

¹²⁰ Metodický pokyn č. j.: 13 711/2001-24 čl. V, odst. 3.

¹²¹ ZELINKOVÁ (2006), str. 63.

¹²² Ibid.

4 Francouzské pojetí specifických poruch učení¹²³

Specifické poruchy učení nejsou záležitostí pouze České republiky. Objevují se u jedinců po celém světě, každá země k nim ovšem přistupuje jiným způsobem. Vzhledem k tomu, že se v této práci věnujeme zejména českému pojetí těchto poruch, tak jak se objevuje v české školní praxi i legislativě, zmíníme francouzské pojetí alespoň stručně v této kapitole. Nejprve se zaměříme na terminologické odlišnosti v pojetí poruch učení v České republice a ve Francii, poté zmíníme některé projevy vybraných poruch učení, které ovlivňují osvojování si francouzštiny jako mateřského jazyka, a v závěru se budeme věnovat samotnému vzdělávání žáků s poruchami učení na území Francie.

4.1 Terminologie a definice poruch učení

Jak již bylo uvedeno v úvodu, ve francouzském prostředí bývají poruchy učení většinou nazývány souhrnným termínem *dyslexie*. Tento termín ovšem nezahrnuje pouze dyslexii jako takovou, ale všechny poruchy učení ovlivňující psanou formu jazyka (dyslexii, dysgrafii i dysortografii), k nimž bývá často přidružována i vývojová dysfázie, která v českém pojetí bývá klasifikována samostatně. Dysfázie sdružuje specifické poruchy vývoje mluveného jazyka, které se týkají jak receptivních dovedností (porozumění jazyku), tak i dovedností produktivních (fonologických, lexikálních, syntaktických apod.). Osoby postižené touto poruchou mají obtíže snadno sdělovat informace, pocity, vyprávět příběhy, vést dialogy apod.¹²⁴

Ačkoliv se termín *les troubles d'apprentissage* ve Francii v dnešní době též využívá, není rozhodně tak častý jako pojem *dyslexie* či novější popularizovaný název *les troubles Dys*, který používá například přední francouzská asociace FFDys¹²⁵. Francouzská a česká koncepce poruch učení se pak liší zejména v jejich definování. Vzhledem k tomu, že se jedná o dva velmi odlišné jazyky, je logické, že samotný typ jazyka ovlivní ve velké míře i definici poruch učení jako takovou, která se opírá o projevy poruch žáků v dané lokalitě. Francouzská koncepce zde zdůrazňuje fonologickou stránku věci a hláskování, které představuje ve francouzštině větší problém než v češtině, kde je relativně pravidelná grafém-fonémová korespondence. APEDA¹²⁶ definuje dyslexii jako „specifickou a trvalou poruchu dynamiky učení se psanému jazyku, neurobiologického původu.

¹²³ Překlad všech citací z francouzských zdrojů práce provedla Helena Hrychová.

¹²⁴ FFDys. *Dysphasie*. Dostupné z: <http://www.ffdys.com/troubles-dys/dysphasie.htm?p3>. [cit. 2017-06-13].

¹²⁵ Fédération française des Dys – troubles cognitifs spécifiques, troubles du langage et des apprentissages

¹²⁶ Association Française de Parents d'Enfants en Difficulté d'Apprentissage du langage écrit et oral

Intenzita a projevy poruchy se liší podle každého jednotlivce, jehož inteligence je zachována.“¹²⁷ Tato definice v sobě obsahuje několik různých poruch, které bývají v české koncepci klasifikovány samostatně, protože do psaného jazyka spadá jak samotné čtení, tak i psaní a pravopis. Zajímavé je zde ale hlavně zaměření na fonetickou stránku jazyka, autor totiž uvádí, že „hlavním projevem poruchy je deficit fonologického uvědomění, který se projevuje potíží manipulovat s hláskami, které tvoří slova“.¹²⁸ Zatímco české definice většinou fonologický deficit zmiňují pouze jako jeden z možných deficitů, u francouzských žáků s poruchami učení se jedná zřejmě o projev nejvýraznější z důvodu větší obtížnosti francouzského fonetického systému.

Francouzští autoři rozdělují navíc dyslexii ještě na několik podtypů. Michel Habib, specialista na poruchy učení, vytváří klasifikaci, v níž rozděluje dyslexii na 3 typy: typ I – fonologický, typ II – smíšený a typ III – vizuální. Zmiňuje ale i kategorizaci E. Border, která odlišovala dyslexii dysfonetickou; u které se vyskytují zejména potíže se sluchovým vnímáním, dyseidetickou; u které se objevují potíže při čtení kvůli problémům se zrakovým vnímáním, a smíšenou, u které se projevují obtíže obojího charakteru.¹²⁹

Odlišnosti mezi českým a francouzským pojetím můžeme najít též v celkových odhadech počtu žáků s poruchami učení. Podle Liliane Sprenger Charolles a Pascala Colé se jedná přibližně o 5 % dětí, přičemž častěji se jedná o chlapce,¹³⁰ Fédération française des Dys naopak odhaduje, že se jejich počet pohybuje mezi 1-10 % populace, z nichž 4-5 % jsou dyslektici, 3 % dyspraktici a 2 % trpí dysfázií.¹³¹ Béatrice Sauvageot a Jean Métellus mluví dokonce až o 12 % populace, z nichž 1 % představují vážné typy poruch.¹³²

Po analýze jednotlivých odlišností ve francouzské a české terminologii poruch učení je možné konstatovat, že se tyto dvě koncepce v leccems odlišují, nicméně podstata obtíží zůstává stále stejná. Nejdůležitějším se ovšem stále zdá to, jakým způsobem se poruchy reálně projevují při osvojování jazyka a zda je zde možné upozorovat jistou podobnost s českými projevy těchto poruch. Tomu se budeme věnovat v následující části.

¹²⁷ APEDA. *Qu'est-ce que la dyslexie?*, 25. 6. 2010. [cit. 2017-06-13]. Dostupné z: <http://www.apeda-france.com/spip.php?article28#nh2>.

¹²⁸ Ibid.

¹²⁹ HABIB, Michel: *Dyslexie: le cerveau singulier*. Marseille: Solal editeurs, 2003. Str. 169-172.

¹³⁰ SPRENGER-CHAROLLES, Liliane a Pascal COLÉ. *Lecture et dyslexie (approche cognitive)*. Dunod, 2003. Str. 132.

¹³¹ FFDys. *La nature des troubles: introduction*. [cit. 2017-06-13]. Dostupné z: <http://www.ffdys.com/troubles-dys/nature-des-troubles/introduction.htm?p1>.

¹³² SAUVAGEOT, Béatrice a Jean MÉTELLUS. *Vive la dyslexie!*. Paris: J'ai lu, 2004. Str. 5. (Dále: SAUVAGEOT, MÉTELLUS (2004), str.).

4.2 Projevy poruch učení ve francouzštině jako mateřském jazyce

Projevy poruch učení se zdají být v mnohém společné české i francouzské koncepci, nicméně je možné zde najít i určité rozdíly, které poukazují na odlišnost obou jazyků. Hlavní rozdíly je možné zaregistrovat zejména v oblasti dyslexie a dysortografie, proto se v této kapitole zaměříme detailněji pouze na projevy těchto dvou poruch.

4.2.1 Specifické chyby francouzských žáků při čtení

Aubry, Borel-Maisonny a Simon či Béatrice Sauvageot zmiňují některé specifické chyby, které francouzští žáci s SPU dělají při čtení. Kromě obecných potíží s porozuměním textu, s orientací při četbě či pomalém tempu četby se jedná zejména o následující projevy:

- nesprávná výslovnost samohlásek (*flocon/flacon*),
- vynechávání fonému ve shlucích souhlásek (*pati/partir, arbe/arbre*),
- vypouštění souhlásek ve slově (*lier/plier, peu/peur*),
- pletení si písmen, hlásek a slov, která jsou si podobná – jak vizuálně (*on/ou, en/ne*), tak i auditivně (*f/v, s/ch, u/ou* atd.),
- chyby při čtení dvojhlásek – např. vynechání jednoho písmene (*soi → si*),
- nedostatek přesnosti při čtení nosových samohlásek (*on/ou, en/on* atp.),
- potíže při rozlišování mezi znělou a neznělou souhláskou (*tombe/tompe*),
- vsouvání nevhodných fonémů do slov (*bleu/beleu, odeur/ordeur*),
- chyby v rozdělování slov v psaní (*larmoire/l'armoire, je remai si/je remercie*),
- přeházení písmen ve slabice (*aéroport/aréoport, pirson /prison*),
- převrácení slabik ve slově (*chauffeur/faucheur*),
- chybování při použití slovesných časů (např. čas minulý místo přítomného)
- chybování při použití členů, přídavných jmen, zájmen atp. (*la/le, blanche/blanc*),
- nahrazení slova jiným výrazem s podobným významem (*bras/main, feuille/fleur*),
- nahrazení jednoho slova spojením o více slovech (*adieu=ah ! tiens !*).^{133, 134}

Jak je zřejmé z tohoto výčtu, většina projevů francouzských dyslektiků, jako například pletení si podobných hlásek nebo jejich vynechávání, odpovídá projevům českým, odlišnosti lze najít zejména v oblastech strukturní odlišnosti jazyků, např. v potížích fonetického charakteru (výslovnost samohlásek či dvojhlásek u francouzských žáků).

¹³³ AUBRY, C., BOREL-MAISONNY, S. a SIMON, J., in JADOULLE, A. *Apprentissage de la lecture et dyslexie*. Liège: Georges Thone, 1962. Str. 23-26.

¹³⁴ SAUVAGEOT, MÉTELLUS (2004), str. 23, 24.

4.2.2 Specifické dysortografické potíže u francouzských žáků

Vzhledem k tomu, že Francouzi preferují souhrnný výraz *dyslexie* pro všechny poruchy učení, bývá ve francouzských publikacích často viditelná tendence spojovat dyslexii a dysortografii v jistý komplex poruch, protože se v lecčems prolínají. Tento názor podporuje i Françoise Estienne, která za základní projevy dysortografie u žáků považuje:

- chyby v segmentaci slov,
- potíže při zápisu slov graficky komplexních (*soleil/soliel, bouteille/boutielle*),
- vynechávání slov nebo písmen (*parler/paler, liberté/librt*),
- používání neustáleného pravopisu téhož slova (*robinson/raubinson/robbison*),
- přítomnost vymyšlených způsobů psaní některých slov (*cquand/quan=quand*),
- gramatické chyby – nutné rozlišovat, zda jsou způsobené neznalostí pravidel nebo neznalostí jejich použití v textu.¹³⁵

Alain Lennuyeux k těmto příznakům připojuje ještě:

- Zmenšování počtu slabik ve slově (*semblable/semble*),
- Spojování více slov v textu v jedno (*son nid → soni*).¹³⁶

Celkově je možné si povšimnout, že se projevy dyslexie a dysortografie u francouzských žáků zdají být srovnatelné s projevy u žáků českých, nicméně objevují se zde i některé specifické potíže související se strukturou jazyka jako takového, např. francouzští dyslektici vykazují mnohem častěji chyby fonetického charakteru než žáci čeští.

Po analýze projevů poruch u francouzských žáků se nyní zaměříme na samotný systém vzdělávání těchto žáků ve Francii a některé z organizací, které se této problematice věnují.

4.3 Vzdělávání žáků s poruchami učení ve Francii

Situace žáků s poruchami učení má na území Francie svá specifika hned z několika důvodů. Prvním z nich je přítomnost několika jazyků na jednom území. Ve Francii, multikulturní zemi, na jejímž území žije velké množství migrantů z bývalých kolonií i lidí, kteří nejsou vůbec frankofonní, může francouzský jazyk představovat jazyk mateřský (FLM), jazyk druhý (FLS) či jazyk cizí (FLE). Z tohoto důvodu některým obyvatelům jeho osvojení může působit velké obtíže, například kvůli odlišnosti systému hlásek jejich mateřského jazyka a francouzštiny. Tito žáci mohou následně vykazovat

¹³⁵ ESTIENNE, Françoise. *Dysortographie et dysgraphie*. Paris: Masson, 2006. Str. 49-50.

¹³⁶ LENNUYEUX, Alain. *Les troubles spécifiques du langage écrit* (sepsané na základě konference pana Ph. Roux na IUFM v Pontoise 30. 3. 1995). [cit. 2017-06-14] Dostupné z: <http://alain.lennuyeux.free.fr/>.

některé příznaky poruch učení, nicméně nemohou být automaticky zařazeni do kategorie pravých dyslektiků, protože do ní nepatří. Druhým specifikem vzdělávání těchto žáků na území Francie je skutečnost, že francouzský školský systém je známý tím, že žáci tráví ve škole velké množství času a dostávají každý den mnoho domácích úloh, což je velmi náročné i pro žáky bezproblémové, natož pro žáky s některými poruchami učení. Z tohoto důvodu je nutné u žáků s SPU zařídit jisté úpravy organizace vzdělávání v rámci školy, aby byli schopni výuku zvládnout a být v ní úspěšní. Těmto organizačním opatřením se budeme věnovat v následující podkapitole.

4.3.1 Organizace vzdělávání žáků s poruchami učení v rámci školy

Co se týče samotného vzdělávání žáků s poruchami učení v prostorách školy, i ve Francii bývají tito žáci vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu. Ten se ve Francii nazývá *Le plan d'accompagnement personnalisé* (PAP) a existuje ve čtyřech různých verzích podle stupně vzdělání (l'école maternelle, l'école élémentaire, le collège, le lycée). Tento plán definuje pedagogická opatření, která umožňují žákovi s poruchou učení dosáhnout předpokládaného vzdělání v cyklu, ve kterém je vzděláván, a odpovídá jeho specifickým potřebám. Podnět k jeho vypracování dává buď rodič, zletilý žák, nebo vyučující v jakémkoliv momentu školní docházky. Potíže žáka jsou vyhodnoceny a diagnostikovány lékařem, který se k samotnému vydání vzdělávacího plánu musí vyjádřit. Ředitel školy poté v případě potřeby s týmem učitelů vypracuje plán přesně podle potřeb žáka. V něm je vždy prezentována situace žáka a možnosti práce s ním v hodinách včetně plánování a pedagogických úprav vzdělávání, které odpovídají jeho potřebám.¹³⁷ Verze PAP pro collège, tzn. český 2. stupeň ZŠ je k vidění v příloze č. 3.

Kromě toho ve francouzských školách existuje i systém pedagogických pracovníků, jejichž náplní práce je specializovaná pomoc a asistence žákům s poruchami učení. Mohli bychom je přirovnat k českému systému asistentů pedagoga, nicméně ve Francii se jedná o kvalifikovanější a speciálně vyškolené pedagogy nebo psychology tvořící společně tzv. RASED (Les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté). Cílem jejich práce je prevence a reedukace žáků s SPU se zaměřením na zlepšení jejich školních výsledků. Členové RASED intervnují v jednotlivých třídách či v menších skupinách žáků, kteří vykazují přetrvávající obtíže klasifikované jako poruchy učení či chování, a snaží se jim

¹³⁷ *Le plan d'accompagnement personnalisé*. Circulaire n° 2015-016 du 22-1-2015. [cit. 2017-06-13]. Dostupné z: http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=85550.

pomoci tyto potíže překonat. Jejich práce doplňuje práci vyučujícího v dané třídě. Většinou jsou ale přítomni pouze na prvním stupni základních škol.

Členové RASED bývají rozdělováni do tří základních skupin:

- a) Odborný vyučující zodpovědný převážně za pedagogickou pomoc žákům (*l'enseignant spécialisé chargé de l'aide à dominante pédagogique (maître E)*),
- b) Odborný vyučující zodpovědný převážně za reedukaci žáků (*l'enseignant spécialisé chargé de l'aide à dominante rééducative (maître G)*),
- c) Školní psycholog (*le psychologue scolaire*).¹³⁸

Závěrem lze říci, že v dnešní době ve Francii stejně jako v České republice roste zájem o tuto problematiku a vzrůstá i tendence integrovat žáky s poruchami učení do škol a přizpůsobovat vzdělávání jejich obtížím. Proto vznikají dokumenty, jako je například PAP, specializované týmy pracovníků RASED i zákonné vyhlášky týkající se žáků s poruchami učení. Nicméně nebylo tomu tak vždy. Do roku 2002 ve Francii přetrvával nezáměr ministerstev o tuto problematiku a spolupráce s nimi nebyla snadná. Z toho důvodu vznikla v zemi řada organizací a asociací, které se tomuto tématu věnují a jejichž činnost přetrvává do dnešního dne. Nyní si některá z těchto sdružení představíme.

4.3.2 Francouzská sdružení zabývající se problematikou poruch učení

Mezi nejznámější z těchto organizací patří FFDys (Fédération française des Dys – troubles cognitifs spécifiques, troubles du langage et des apprentissages = Francouzská federace poruch učení). Toto sdružení vzniklo v roce 1998 pod původním názvem FLA (Fédération française des troubles spécifiques du langage et des apprentissages). Sdružuje několik různých spolků, které se specializují na oblast specifických poruch jazyka a učení, především dyslexie (obsahující i dysgrafii a dysortografii), dysfázie a dyspraxie. Hlavním cílem tohoto sdružení je výzkum jednotlivých poruch psaného a mluveného jazyka, jejich screening již od mateřských škol po dobu celé školní docházky a rozšíření vzdělání učitelů se zaměřením na tuto problematiku. Snaží se ale též organizovat i různé aktivity pro veřejnost, od roku 2007 například každoročně pořádá tzv. Dny Dys.¹³⁹

Dalšími organizacemi zabývajících se tímto tématem jsou například APEDYS France (Fédération des associations de parents d'enfants dyslexiques = Federace asociací rodičů

¹³⁸ *Fonctionnement des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (Rased) et missions des personnels qui y exercent*. Circulaire n° 2014-107 du 18-8-2014. [cit. 2017-06-13]. Dostupné z http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=81597.

¹³⁹ FFDys (Fédération française des Dys). [cit. 2017-06-13]. Dostupné z: <http://www.ffdys.com>.

dětí s dyslexií)¹⁴⁰, která shromažďuje 50 regionálních asociací rodičů dětí s poruchami učení, nebo APEDA (Association Française de Parents d'Enfants et d'Adultes en Difficulté d'Apprentissage du langage écrit et oral = Francouzská asociace rodičů žáků a dospělých s poruchami učení psaného a mluveného jazyka), existující od roku 1982, která si klade za cíl zlepšení jak školního, tak i profesního života lidí s poruchami učení.¹⁴¹ Tyto asociace vznikly převážně z iniciativy rodičů žáků s poruchami učení, kteří pocítovali nedostatek informací o daném tématu. Nabízí tedy pomoc rodičům, jejichž děti některou z poruch učení trpí, a publikují články, ve kterých je možné se informovat o dané poruše nebo si vyměnit zkušenosti s ostatními rodiči a profesionály.

Závěrem je možné říct, že české a francouzské pojetí poruch učení se liší pouze v definování této problematiky a v klasifikaci jednotlivých poruch. Zatímco u českých autorů převažuje striktní rozdělování poruch na dyslexii, dysgrafii, dysortografii apod., francouzští autoři preferují souhrnný název *dyslexie*, který následně rozděluje na různé podkategorie. Navíc francouzský systém zařazuje mezi poruchy učení i vývojovou dysfázii, která v českém pojetí spadá do jiné kategorizace. Avšak co se týče samotného vzdělávání těchto žáků, systém český a francouzský se zdá být velmi podobný, v obou případech jsou žáci integrováni do škol a vzdělávání podle určitého závazného dokumentu (IVP/PAP), který stanovuje, jaké metody se mají při práci s nimi volit, aby se eliminovaly projevy poruch a napomohlo se správné reedukaci.

V teoretické části této práce byly analyzovány poruchy učení obecně, vzdělávání žáků s těmito poruchami v českém prostředí i ve Francii a byl zde též věnován prostor popisu výuky cizího jazyka u žáků s SPU se zaměřením na jednotlivé jazykové prostředky a řečové dovednosti. Nyní se zaměříme na praktickou část práce, v níž postihneme reálnou situaci výuky jazyků u žáků s SPU na nižším sekundárním stupni českých škol.

¹⁴⁰ APEDYS France (Fédération des associations de parents d'enfants dyslexiques). [cit. 2017-06-13]. Dostupné z: www.apedys.com.

¹⁴¹ APEDA (Association Française de Parents d'Enfants et d'Adultes en Difficulté d'Apprentissage du langage écrit et oral). [cit. 2017-06-13]. Dostupné z: <http://www.apeda-france.com>.

5 Praktická část: analýza výuky cizích jazyků u žáků s SPU na 2. st. ZŠ

Ačkoliv již v teoretické části této práce bylo zmíněno, jakým způsobem je odborníky doporučováno se žáky s různými typy poruch učení pracovat v hodinách cizích jazyků, cílem praktické části práce bude výzkum reality několika českých základních škol, analýza názorů učitelů na tuto problematiku a též způsobů, jakými s těmito žáky na 2. stupni ZŠ opravdu pracují. Mimoto se budeme snažit též zjistit, zda se zde nachází viditelný rozdíl v přístupu a názorech učitelů na různých typech základních škol, jmenovitě školách se speciálními třídami pro žáky s SPU, školách s rozšířenou výukou jazyků i běžných školách bez specializace. Pro dosažení tohoto celkového cíle práce byly stanoveny 3 dílčí cíle:

- A. Zhodnotit názory učitelů na integraci žáků s SPU a jejich učení cizím jazykům.
- B. Zhodnotit spolupráci mezi učiteli a rodiči žáků s SPU.
- C. Analyzovat metody, které učitelé cizích jazyků využívají při výuce žáků s SPU pro osvojení jednotlivých jazykových prostředků a řečových dovedností.

Zároveň bylo stanoveno šest hypotéz, které budou na základě odpovědí jednotlivých učitelů potvrzeny či vyvráceny:

1. Na základních školách s rozšířenou výukou jazyků se bude kvůli vyšší náročnosti těchto škol vyskytovat méně žáků s SPU oproti běžným školám bez specializace.
2. Učitelé na nespecializovaných ZŠ budou s rodiči žáků s SPU v méně častém kontaktu než rodiče žáků na školách se třídami pro žáky s SPU a budou mít častěji pocit, že spolupráce s rodiči žáků neprobíhá dle jejich představ.
3. Učitelé na specializovaných školách, ve kterých jsou žáci s SPU vzděláváni formou skupinové integrace, budou ve větší míře proti individuální integraci žáků s SPU do škol hlavního vzdělávacího proudu a budou častěji preferovat umístění těchto žáků do specializovaných škol či tříd.
4. Učitelé na školách s některými třídami pro žáky s SPU vzdělávanými formou skupinové integrace budou ve větší míře souhlasit s osvobozením žáků s SPU od výuky druhého cizího jazyka.
5. U učitelů ze škol s některými třídami pro žáky s SPU bude převládat slovní hodnocení těchto žáků a zároveň bude preferováno ústní zkoušení nad písemným.
6. Pro osvojování jednotlivých jazykových prostředků a řečových dovedností budou učitelé na různých typech škol volit jiné metody a formy práce.

5.1 Metoda

Pro dosažení cílů tohoto výzkumu a zároveň potvrzení či vyvrácení daných hypotéz byl sestaven dotazník pro učitele cizích jazyků na 2. stupni českých základních škol, zaměřený jak na názory učitelů a obecné informace o práci se žáky s SPU, tak na jednotlivé jazykové prostředky a řečové dovednosti. Klade si za cíl zjistit, jakými způsoby učitelé na základních školách se žáky s poruchami učení v hodinách jazyků reálně pracují.

5.1.1 Dotazník

Dotazník použitý ve výzkumu obsahoval 26 otázek, z nichž 24 bylo uzavřených a 2 otevřených (otázka 7, 22). U některých uzavřených otázek ale bylo po respondentech vyžadováno i otevřené zdůvodnění či specifikování jejich odpovědi (otázky 10, 12, 26).

Celkově byl dotazník rozdělen do tří tematických částí s několika podskupinami:

1. **část (otázky 1-6):** obecné kategorizování respondentů dle jejich pohlaví, věku, délky pedagogické praxe, typu školy, na které pracují, kraje, ve kterém se škola nachází, a následně i jazyka, který vyučují;
2. **část (otázky 7-16)** - rozdělena na několik podskupin otázek:
 - **poruchy učení obecně** (počet žáků s SPU, které učitelé v současnosti učí, rozdělený dle typu poruchy a pohlaví žáka a též způsobu vzdělávání na dané škole (skupinová/individuální integrace či jiný způsob)),
 - **názory učitelů na tuto problematiku** (názor na integraci žáků s SPU do škol hlavního vzdělávacího proudu, preferovaný typ školy pro tyto žáky, názor na jejich učení cizím jazykům a příp. osvobození z výuky druhého cizího jazyka),
 - **volba individuálního přístupu různého typu,**
 - **spolupráce rodičů s učiteli** (učitelé byli dotazováni, zda spolupráce s rodiči žáků s SPU probíhá dle jejich představ, jak často jsou s nimi v kontaktu a jakým způsobem se rodiče podílí na domácí přípravě potomků na hodiny cizích jazyků);
3. **část (otázky 17-26):** zaměřena na samotnou práci učitelů s žáky s SPU v hodinách cizích jazyků, opět rozdělena na několik podskupin otázek:
 - **metody učitelů užívané pro osvojení jednotlivých jazykových prostředků** (jakým způsobem pracují tito žáci v hodinách s novou slovní zásobou, jaké metody učitelé využívají při nácviku správné výslovnosti a jaký volí přístup při výkladu nové gramatiky (induktivní/deduktivní či kombinaci obou)),

- **metody učitelů užívané pro rozvíjení jednotlivých řečových dovedností** (metody pro nácvik a procvičování dovedností mluvení, rozvoj poslechu s porozuměním a zlepšení dovedností čtení),
- **hodnocení a testování žáků s SPU** (jaké formy testování učitelé v hodinách využívají (ústní zkoušení, písemné zkoušení, diktáty aj.), jaké formy hodnocení volí (slovní/číselné/kombinované apod.) a jak hodnotí slohové práce žáků s SPU (2 známky za obsah a gramatickou správnost, 1 celková známka atp.),
- **doplňující 26. otázka** – umožnila učitelům specifikovat jiné speciální metody, které u žáků s SPU v hodinách využívají a které nebyly u žádné z otázek zmíněny.

Dotazník byl rozeslán do 97 českých základních škol (kompletní seznam viz příloha 2), nicméně jeho návratnost byla velmi malá, pouze 33 vyučujících jej bylo ochotno vyplnit, zřejmě z důvodu jeho časové náročnosti. Dotazník byl zaslán na školní e-mailové adresy učitelů¹⁴² jak v online verzi (Google formulář), tak i ve verzi dokumentu v Microsoft Office Word. Bylo jim umožněno jej dle vlastních preferencí vyplnit buď online, či si jej vytisknout, vyplnit a naskenovaný zaslat zpět. Většina respondentů volila variantu Google formuláře. Celý dotazník je možné si prohlédnout v příloze č. 1, souhrnné tabulky odpovědí učitelů rozdělených dle jednotlivých typů škol jsou k dispozici v příloze č. 4.

Nyní si charakterizujeme respondenty, kteří dotazník vyplnili, a následně zhodnotíme výsledky, ke kterým jsme dospěli. Pro větší názornost budeme vše doplňovat grafy.

5.1.2 Charakteristika respondentů

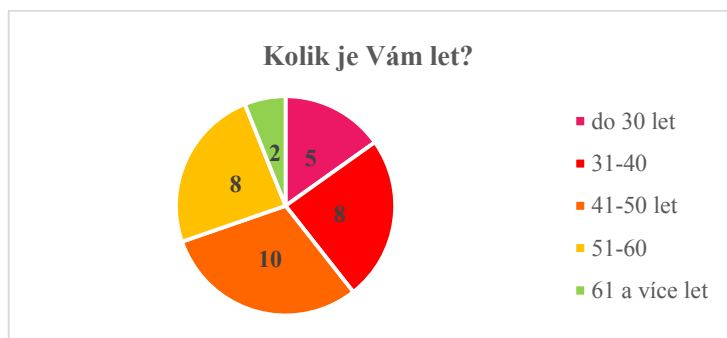
Výzkumu se zúčastnilo 33 respondentů, 29 žen a 4 muži. Tyto počty odpovídají tendenci procentuálního zastoupení mužů a žen v českém školství obecně.



Graf 1: Pohlaví respondentů

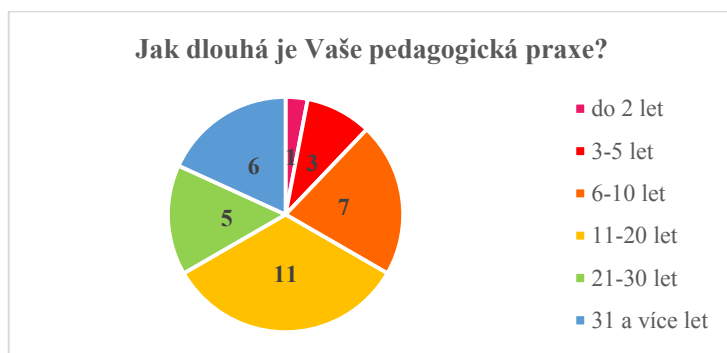
¹⁴² U škol, které neměly na webových stránkách uvedeny emailové adresy zaměstnanců, či nebylo zřejmé, kteří učitelé vyučují cizí jazyky, byl dotazník zaslán ředitelům škol s prosbou o rozeslání učitelům jazyků.

Do průzkumu se zapojili učitelé všech věkových kategorií. Nejvíce z nich (10) spadalo do věkové kategorie 41-50 let, po osmi do kategorií 51-60 a 31-40 let, pět do kategorie do 30 let a dva do kategorie 61 a více let.



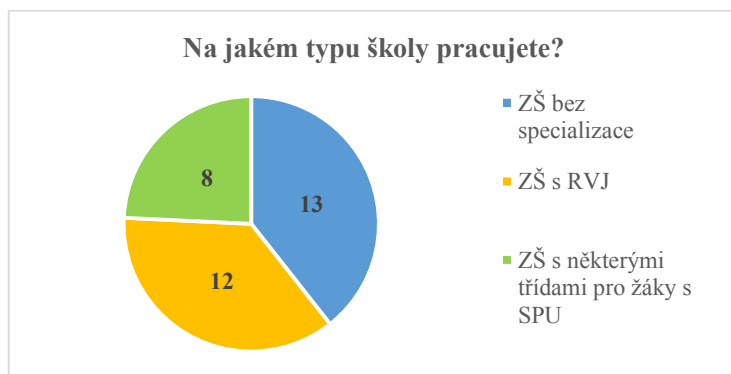
Graf 2: Věk respondentů

Tomu odpovídaly i jejich roky praxe ve školství, kde u největšího počtu respondentů (11) se doba praxe pohybovala v rozmezí 11-20 let, u 7 dotazovaných byla v rozmezí 6-10 let, u šesti v rozmezí 31 a více let, u pěti v rozmezí 21-30 let, u tří v rozmezí 3-5 let a u jednoho v rozmezí do 2 let.



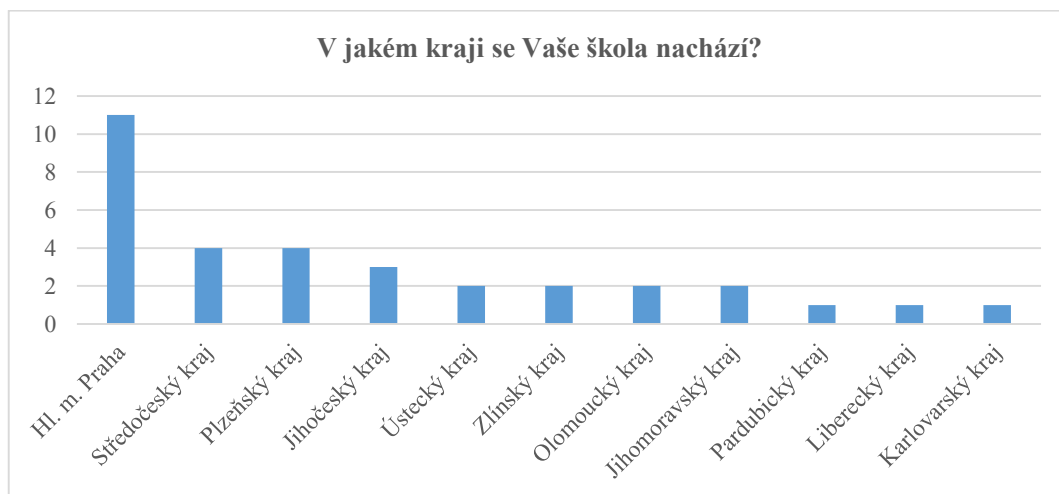
Graf 3: Délka praxe respondentů

Třináct z nich (39,4%) působí na ZŠ bez specializace, dvanáct (36,4%) na ZŠ s rozšířenou výukou jazyků (RVJ) a osm (24,2%) na ZŠ s některými třídami určenými pro žáky s SPU.



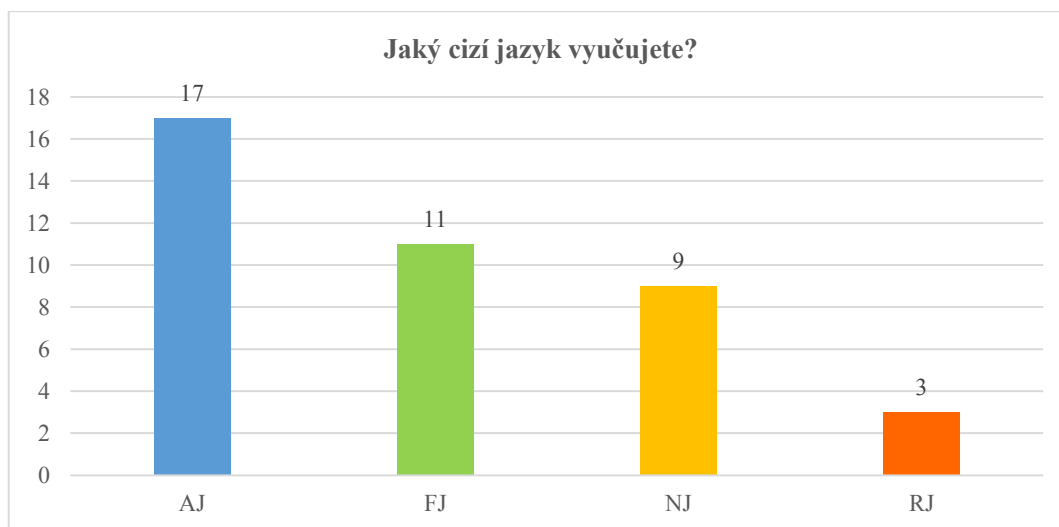
Graf 4: Počet respondentů rozdělený podle typu školy

Výzkumu se zúčastnili učitelé z jedenácti krajů České republiky. Nejčastěji se jednalo o učitele z Hl. m. Prahy (11 respondentů), dále učitele ze Středočeského kraje (4), Plzeňského kraje (4), Jihočeského kraje (3), po dvou učitelích z Ústeckého, Zlínského, Olomouckého a Jihomoravského kraje a po jednom učiteli z Pardubického, Libereckého a Karlovarského kraje. Pouze učitelé z Královéhradeckého a Moravskoslezského kraje spolu s krajem Vysočina se výzkumu nezúčastnili, ačkoliv i do škol v těchto krajích byl dotazník rozeslán.



Graf 5: Umístění škol podle jednotlivých krajů České republiky

Tito učitelé na daných školách vyučují celkem čtyři cizí jazyky. 17 z nich učí anglický jazyk, 11 francouzský jazyk, 9 německý jazyk a 3 ruský jazyk. Někteří z nich navíc uvedli, že učí dva cizí jazyky zároveň.



Graf 6: Vyučované cizí jazyky učitelů zapojených ve výzkumu

5.2 Výsledky

Nyní se zaměříme na výsledky výzkumného šetření. Nejprve si představíme odpovědi všech učitelů jako celku a následně budeme věnovat pozornost porovnávání individuálních typů škol, rozdílů, které byly v jejich odpovědích a názorech objeveny a vyhodnocení uvedených hypotéz. Ve výsledcích budeme analyzovat postupně jednotlivé tematické celky dotazníku, přičemž první část již byla zmíněna v sekci Charakteristika respondentů. Nyní se proto budeme věnovat podrobněji druhé a zejména třetí části dotazníku, jmenovitě názorům učitelů na integraci žáků s SPU, výuku cizích jazyků, spolupráci učitelů s rodiči a metodám práce učitelů užívaných pro osvojení jazykových prostředků a řečových dovedností.

5.2.1 Názory učitelů na integraci, výuku cizích jazyků a spolupráci s rodiči

Na základě dotazníku bylo zjištěno, že oslovení učitelé v současné době vyučují v rozmezí od 14 do 140 žáků cizí jazyk, průměrně se jedná o 72 žáků, z nichž v rozmezí 1-89 trpí některou z poruch učení, v průměru se jedná o 14 žáků na jednoho učitele, nicméně tento průměr je samozřejmě navyšován počty, které uvedli učitelé ze škol s některými třídami pro žáky s SPU, kde je vysoká koncentrace těchto žáků. Učitelé v běžných nespecializovaných základních školách uvedli, že učí v rozmezí 1-11 žáků s poruchami učení, v průměru pak 6 takových žáků ve všech jejich třídách dohromady. Poměrné zastoupení jednotlivých pohlaví žáků a různých typů poruch učení nebylo bohužel možné stanovit, neboť ne všichni učitelé byli schopni tato rozdělení poskytnout, často zmínili pouze celkový počet žáků s SPU s tím, že vyčíslení jednotlivých pohlaví a typů poruch by bylo příliš časově náročné. Nicméně i v těch několika odpovědích, které jsme obdrželi, je možné pozorovat tendenci většího počtu chlapců s poruchami učení, která již byla četnými výzkumy prokázána. Co se týče jednotlivých typů poruch, projevila se zde tendence většího množství žáků s kombinovanými poruchami učení, ze samostatných poruch se pak zdá být nejčastější dyslexie.

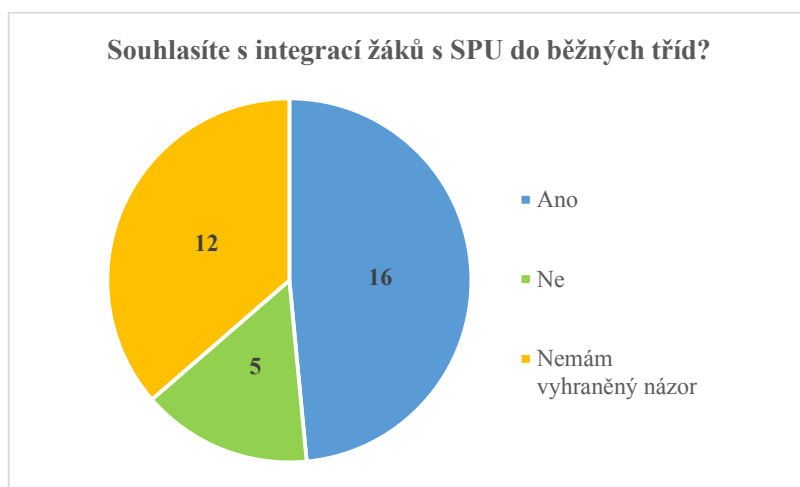
Názory na integraci

Žáci s poruchami učení jsou na zkoumaných školách převážně vzděláváni formou individuální integrace ve třídách, což odpovídá předchozím výzkumům Kovářové, které potvrdily zvyšující se trend individuální integrace a menší zastoupení žáků ve specializovaných školách.¹⁴³ V našem výzkumu 25 učitelů uvedlo, že žáci s SPU jsou na

¹⁴³ KOVÁŘOVÁ (2013), str. 17.

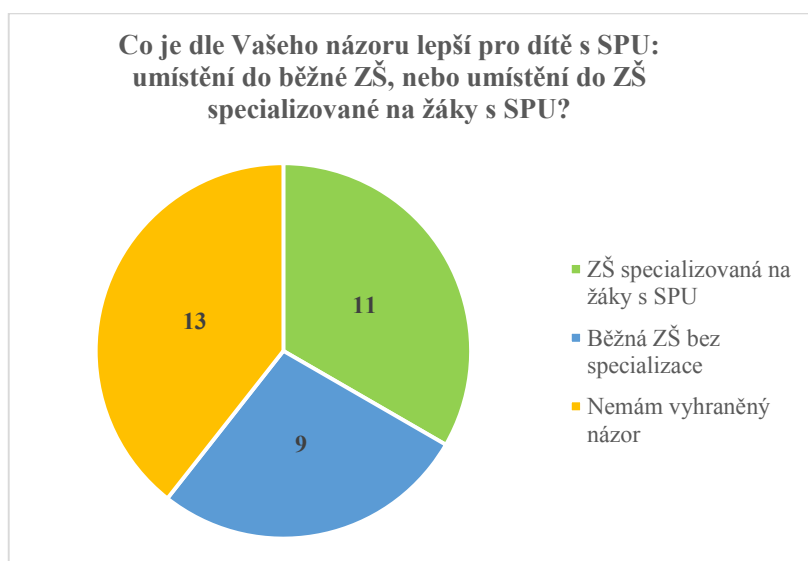
jejich škole vzdělávání formou individuální integrace, 3 uvedli pouze skupinovou integraci a 5 obě varianty v závislosti na tom, zda se jedná o specializované třídy pro žáky s poruchami učení na dané škole či nikoliv. Tento výsledek je samozřejmě ovlivněn tím, že pouze 8 učitelů z celkového počtu respondentů pracuje na škole s některými třídami pro žáky s SPU. V běžných základních školách jsou totiž tito žáci většinou vzdělávání pouze formou individuální integrace.

Nejvíce učitelů (16 = 48,5 %) s integrací žáků do škol hlavního vzdělávacího proudu souhlasí, 12 dotazovaných (36,4 %) nemá vyhraněný názor a 5 (15,2 %) je proti integraci.



Graf 7: Názory na integraci žáků s SPU do škol

Kromě toho si 11 učitelů (33,3 %) myslí, že je pro žáky s SPU lepší ZŠ specializovaná na žáky s SPU, 9 respondentů (27,3 %) považuje za vhodnější běžnou ZŠ bez specializace a zbylých 39,4 % (13) nemá vyhraněný názor.



Graf 8: Názory na nejvhodnější školu pro žáky s SPU

Jako důvod volby běžné základní školy bylo zmíněno, že žáci se potřebují setkat s různými poruchami, aby měli zkušenost nejen se sebou, ale i s jinými. Navíc není nutné, aby docházeli do specializovaných škol, neboť není důvod je výrazně vyčleňovat od ostatních. Jeden vyučující navíc uvedl, že běžná ZŠ je vhodná pro žáky s 1. a 2. stupněm podpůrných opatření, od 3. stupně je dle jeho názoru vhodnější specializovaná škola. Jiná vyučující zastává názor, že je-li míra poruchy slučitelná s běžným výukovým tempem, pak je běžná ZŠ pro žáka s SPU lepší, ve specializovaných třídách je totiž zbytečně velmi pomalé tempo a chybí zde tzv. „tahoun“, kterým se následně stává učitel.

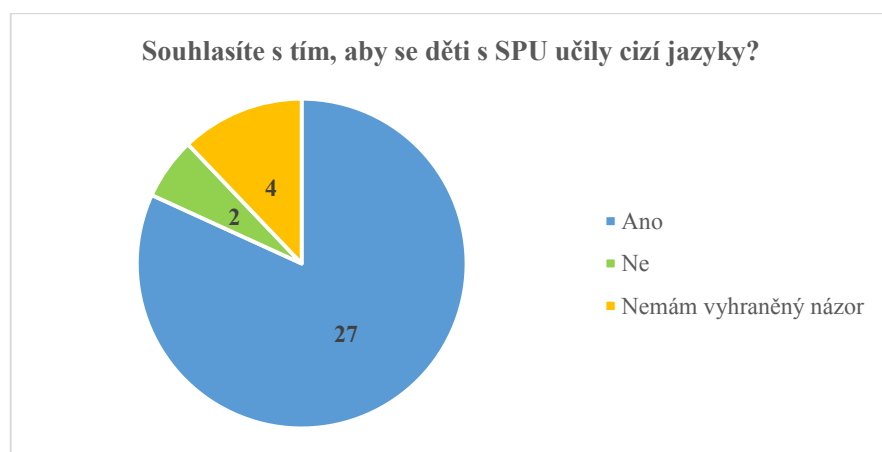
Naopak specializovanou školu by učitelé volili zejména proto, že v běžné třídě není v silách učitele věnovat se individuálně všem žákům a následně žáci s SPU „brzdí“ žáky nadanější. Na specializované škole navíc žáci zažijí více úspěchu a mohou pracovat v menších kolektivech s individuálním a odbornějším přístupem učitelů. Často bylo též zmiňováno, že žáci s SPU výuku v běžné škole nezvládají a ani ostatní žáci ve třídě se poté kvůli nim nevzdělávají dle svých schopností. Kromě toho jedna z vyučujících uvedla názor, že by preferovala specializovanou školu, ale nebyla by proti integraci žáků s poruchami učení ve výchovách.

Učitelé, kteří zvolili možnost nevyhraněného názoru, většinou svoji volbu zdůvodňovali tím, že záleží zejména na typu a stupni poruchy, do výběru školy je zapojeno mnoho aspektů, jejichž kombinace je variabilní a nedá se zobecnit. Není tedy možné se jednoznačně rozhodnout, neboť pro každého individuálního žáka je vhodné něco jiného v závislosti na jeho IQ, stupni poruchy, rodinném zázemí apod. Vyučující zde upozorňovali, že běžná ZŠ je vhodná pouze pro žáky s některými diagnózami SPU, kterým může toto zařazení pomoci, bohužel jsou ale v dnešní době integrováni i žáci, kteří se na ZŠ trápí a nikdy nezažijí pocit úspěchu. Jedna z nevyhraněných vyučujících navíc zmínila, že žákům s SPU by se mělo dostat péče během vyučování v kolektivu dětí, které mají podobné problémy, ale zároveň by se měli setkávat s ostatními žáky při společných skupinových aktivitách nebo v takových předmětech, kde jsou schopni udržet krok. Někteří další respondenti též zmínili, že obě možnosti mají svá pozitiva i negativa, specializované třídy např. pomalé tempo a radost z chození do školy, u běžných tříd naopak žák často tempo a obsah učiva nezvládá, nicméně jeho vrstevníci jej mohou motivovat, což se ve specializovaných třídách příliš neděje.

Názory na výuku cizích jazyků

Většina dotazovaných (27) souhlasí s tím, aby se žáci s poruchami učení učili cizí jazyky. Důležité je ale zmínit, že často uváděli, že pouze jeden cizí jazyk je dostačující, neboť další cizí jazyk je již nad jejich možnosti. Jazyk by navíc měl být vybírán podle jeho složitosti pro žáka. Jako nejčastější důvody pro výuku cizích jazyků uváděli učitelé skutečnost, že každý člověk by měl znát alespoň základy cizího jazyka potřebné pro jeho všeobecný přehled. Bez znalosti alespoň jednoho cizího jazyka se žáci též neobejdou při dalším studiu na střední škole či v profesním životě. Navíc pokud se s jazykem žáci v reálném životě setkají a alespoň něčemu rozumí, zvedne se jim sebevědomí, které většinou nemívají příliš vysoké. Dle názorů oslovených učitelů je tedy nutné žáky s SPU učit alespoň základy jednoho cizího jazyka, avšak pomaleji a s důrazem na ústní formu. Jedna z vyučujících kromě toho zdůraznila i rozvolněnější tematické plány u těchto žáků s preferencí aktivního používání základních dovedností a praktického využití jazyka.

Ve výzkumu se ale objevily i dvě vyučující, které mají pocit, že by se žáci s SPU měli raději místo studia cizích jazyků věnovat více jazyku mateřskému, který jim činí obtíže. Zbylí čtyři učitelé neměli jednoznačný názor, což zdůvodňovali tím, že vše záleží na diagnóze a míře projevů poruchy u žáka. Někteří žáci s SPU mají problémy ve všech předmětech a v následné výuce více cizích jazyků se u nich potíže pouze násobí. Nicméně i to je samozřejmě velmi individuální a není možné to zobecňovat.



Graf 9: Názory na vyučování cizím jazykům u žáků s SPU

S tím souvisely i jejich odpovědi na následující otázku, zda by měli být tito žáci osvobozeni od výuky druhého cizího jazyka. Na tuto otázku většina dotázaných (22) odpověděla kladně. Obvykle zmiňovali jako hlavní důvod skutečnost, že je lepší umět pořádně jeden cizí jazyk a být schopný jej využít v praxi než umět dva jen okrajově.

Jako další častý důvod se objevovaly názory, že pro tyto žáky je velmi náročné zvládnout i český jazyk a základy anglického jazyka, druhý cizí jazyk bývá už nad jejich možnosti, plete se jim a žáci pak velmi rychle ztrácí motivaci se jej učit. Jedna vyučující navíc zmínila, že při nástupu 2. cizího jazyka v 7. třídě žákům na její škole markantně klesají známky ve všech jazycích. V odpovědích se ale objevily znovu i názory, že je důležité brát v potaz individuální diagnózu žáka a typ poruchy. Někteří žáci s SPU jsou schopni naučit se druhý cizí jazyk bez problémů, jiní k tomu nemají potřebné předpoklady. Druhý cizí jazyk by tedy měl pro ně představovat spíše volitelnou možnost, ne povinný předmět. Učitelé ze škol se specializovanými třídami pro žáky s SPU navíc zmiňovali, že na jejich škole jsou většinou tito žáci od výuky 2. cizího jazyka osvobozeni. Jeho výuka je zde nahrazena tzv. upevňovací angličtinou nebo konverzací v AJ, protože bylo zjištěno, že žáci, kteří se přihlásili dobrovolně na druhý cizí jazyk, z něj často už v pololetí propadali. Pouze minimum žáků (2 ze třídy) vydrželo a ve výuce dalšího cizího jazyka pokračovalo. Šest učitelů z celkového počtu respondentů bylo proti osvobození žáků od druhého cizího jazyka zejména z toho důvodu, že alespoň základy cizích jazyků jsou nutné pro další vzdělávání i pro život. Kromě toho jedna vyučující upozornila na to, že jazyk není jen znalost lingvistická, ale také komunikační, kulturní a osobnostní, není proto důvod žáka z jeho výuky osvobozovat. Jiná vyučující vyjádřila názor, že by s osvobozením souhlasila pouze v případech, kdy porucha žákovi zcela znemožňuje vzdělávání cizímu jazyku, jako je například velmi těžká dyslexie či mentální retardace.

Zbylých pět učitelů nemělo vyhraněný názor zejména z důvodu individuální povahy daného problému. U některých žáků je dle jejich názoru osvobození vhodné, jiní jsou naopak schopni jazyk zvládnout bez obtíží. Záleží zejména na typu SPU a konkrétním žákovi, jeho rodinném zázemí, možnosti asistence, doučování i na jeho vlastní motivaci.

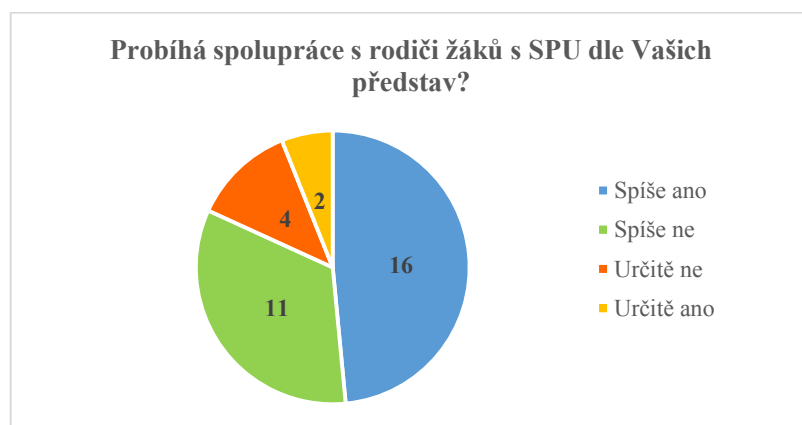


Graf 10: Názory na výuku 2. cizího jazyka u žáků s SPU

Všichni dotazovaní učitelé volili při práci s těmito žáky individuální přístup. Většinou se jednalo o téměř všechny možnosti uvedené v dotazníku, zejména však o umožnění více času na plnění zadaných úkolů a úpravy písemných testů či diktátů.

Spolupráce učitelů s rodiči žáků s SPU

Co se týče spolupráce učitele s rodiči žáků s SPU, 48,5 % (16) učitelů uvedlo, že spíše probíhá dle jejich představ, 2 (6 %) dokonce uvedli, že určitě probíhá dle jejich představ. 33,3 % (11) uvedlo, že spíše neprobíhá dle jejich představ, a zbylí čtyři (12,1 %) zvolili možnost, že spolupráce určitě neprobíhá dle jejich představ.



Graf 11: Spolupráce učitelů s rodiči žáků s SPU

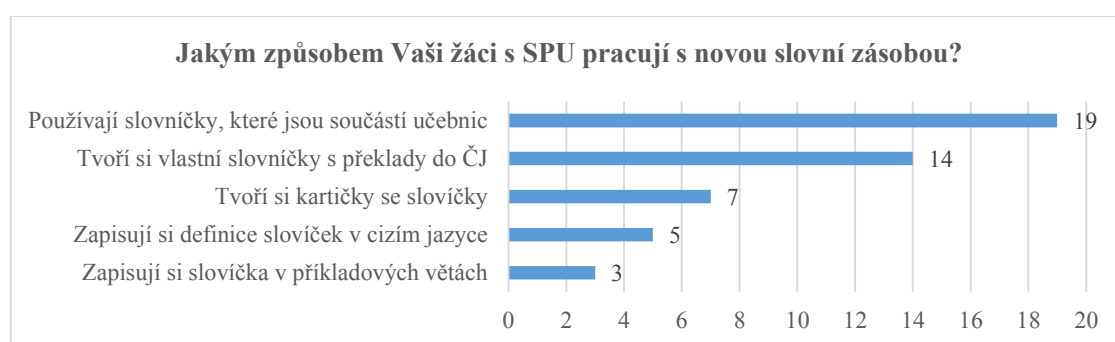
Učitelé dále uvedli, že 51,5 % (17) z nich je s rodiči těchto žáků v kontaktu pouze v případě potřeby, pokud se něco děje, 15,2 % (5) je s nimi v kontaktu pouze na třídních schůzkách a 15,2 % několikrát za měsíc. Zbylí učitelé volili buď kombinaci některých předchozích možností (zejména v případě potřeby a na třídních schůzkách), či zmiňovali, že je spolupráce s rodiči velmi individuální a není možné ji generalizovat, neboť někteří rodiče nekomunikují s učiteli vůbec, jiní naopak velmi často.

Na domácí přípravě svých potomků se podle 48,5 % (16) dotázaných učitelů rodiče podílí tím, že s nimi procvičují slovní zásobu, po devíti procentech respondentů dále uvedlo, že rodiče s žáky s SPU píší domácí úkoly a procvičují s nimi probranou látku. Pouze čtyři vyučující zmínili, že rodiče s dětmi procvičují i správnou výslovnost, což může být zapříčiněno zejména tím, že rodiče daný cizí jazyk sami neovládají. Někteří vyučující navíc jako další typ domácí přípravy uvedli doučování doma nebo u některého z učitelů na škole. Celkem alarmující je ale počet devíti učitelů, kteří uvedli, že rodiče v domácí přípravě vůbec nespolupracují.

5.2.2 Metody pro osvojení jazykových prostředků a řečových dovedností

Slovní zásoba

Co se týče práce s novou slovní zásobou, nejčastější odpovědi (19 dotazovaných) bylo používání slovníčků, které jsou součástí samotné učebnice jazyka. Další frekventovanou odpovědí bylo též tvoření si vlastních slovníčků (14). Méně početné byly varianty tvorby kartiček (7), zapisování si definic v cílovém jazyce (5) a zapisování slov v příkladových větách (3). Mimoto učitelé navrhovali i další možnosti práce s novou slovní zásobou, jako např. s pomocí mobilních aplikací či s použitím tabulek nebo přehledů. Jedna vyučující žákům dokonce nová slovíčka kopíruje i se správnou výslovností.



Graf 12: Práce žáků s SPU s novou slovní zásobou

Výslovnost

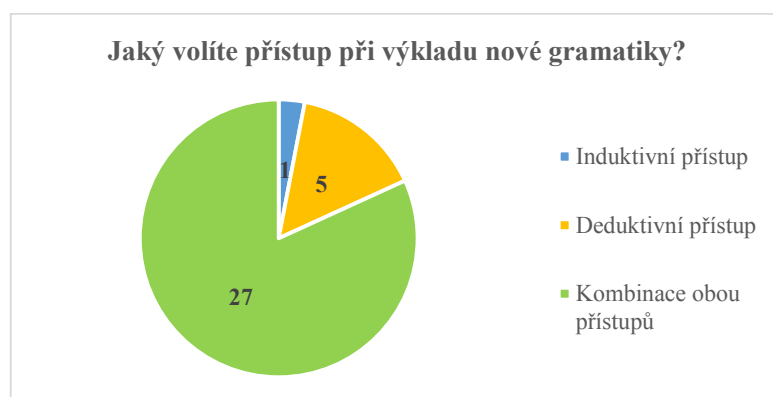
Při nácviku správné výslovnosti převažoval u učitelů poslech zvukové nahrávky se zopakováním výslovnosti (29), dále též čtení nahlas (26), fonetický trénink – nácvik artikulace hlásek (25), využívání písni, říkadel nebo básní (24) či cvičení typu drilu (21). Méně častá byla volba pohybových aktivit (18), výslovnostních her (15), jazykolamů (15) a identifikačních a diskriminačních cvičení (7). Jedna vyučující navíc uvedla, že i zde je důležité myslet na individuální učební styl daného žáka a metody, které mu vyhovují.



Graf 13: Metody nácviku správné výslovnosti

Gramatika

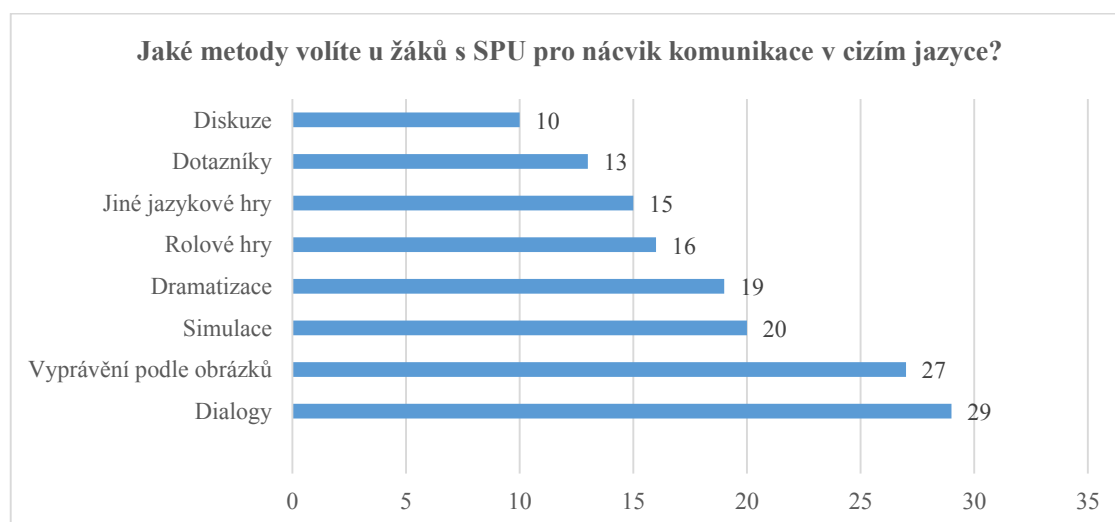
Při výkladu nové gramatiky volí dotazovaní učitelé převážně kombinaci deduktivního a induktivního přístupu (27 = 81,8 %). Pět učitelů (15,2 %) využívá též samostatný deduktivní přístup a pouhý jeden vyučující uvedl samostatný induktivní přístup.



Graf 14: Přístup učitelů při výkladu nové gramatiky

Mluvený projev, komunikace

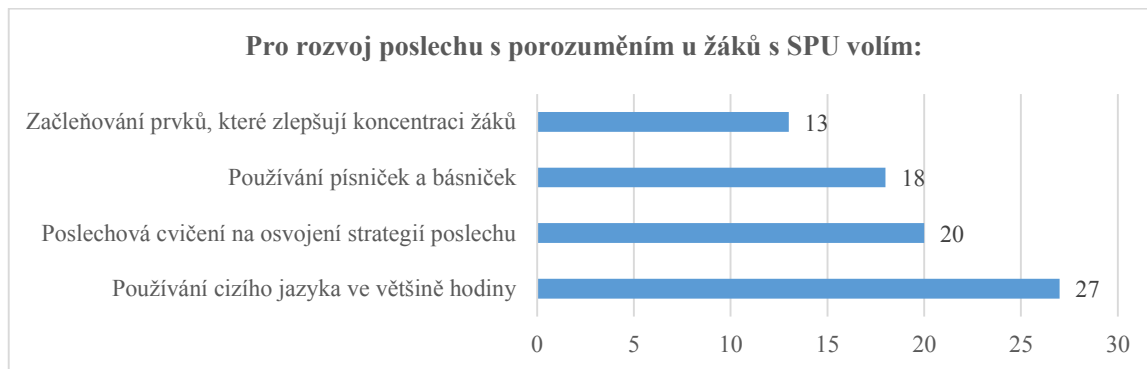
Co se týče řečových dovedností, pro nácvik komunikace učitelé uváděli kombinaci několika uvedených metod, často zahrnuli i všechny z nich. Nejčastěji se ovšem jednalo o používání dialogů (29) a vyprávění podle obrázků (27), méně často též o simulace reálných situací (20), dramatizace (19), rolové hry (16), jiné jazykové hry (15) či dotazníky (13). Nejméně využívanými se ukázaly být diskuze (10) a řešení problémů (8). Učitelé též navrhovali i jiné metody, jako např. brainstorming, reprodukce či písničky.



Graf 15: Metody pro nácvik komunikace

Poslech s porozuměním

Pro rozvíjení dovednosti poslechu s porozuměním volí oslovení učitelé převážně používání daného cizího jazyka ve většině hodiny (27), dále též poslechová cvičení na osvojení jednotlivých strategií poslechu (20). Jako méně časté se ukázalo využívání písniček či básniček posilujících sluchovou paměť žáků (18) a též začleňování prvků, které napomáhají zlepšit jejich koncentraci (13). Učitelé mimoto doporučují též využívání poslechu se záznamem, reakci na krátké pokyny v cizím jazyce či využití videí.



Graf 16: Metody pro rozvoj poslechu s porozuměním

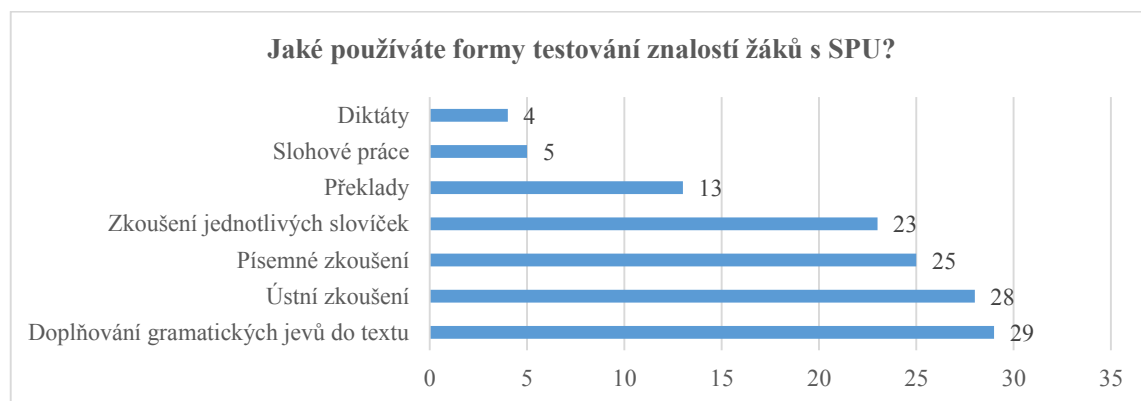
Čtení¹⁴⁴

Na rozvinutí dovednosti čtení pracují všichni učitelé velmi podobnými způsoby. Často se jedná o volbu čtení s porozuměním a odpovídáním na zadané otázky, na něž mívají žáci s SPU více času v závislosti na jejich diagnóze a individuálních potřebách. Někteří vyučující jej doplňují použitím obrázků, dramatizací či modulací hlasu. Mezi další využívané metody patří hledání textu podle poslechu a obrázků, teprve poté samotné čtení s opakováním a procvičováním. Frekventovanou metodou se též ukázalo být hlasité společné, individuální nebo kombinované čtení kratších úseků textu a opakování po učiteli, přičemž čtení samotné je zaměřeno hlavně na porozumění obsahu, technika čtení a čtení nahlas je v pozadí. Jedna vyučující navíc zmínila, že pro své žáky tvoří pracovní listy s vybranými slovy na nácvik čtení, k nimž přidává krátké texty a básničky, další uvedla, že preferuje nejprve nácvik čtení daného textu ve škole, poté zadá žákům za domácí úkol přečíst si jej znovu 3x nahlas. Našli se ale i tací, kteří se snaží žáky čtením nestresovat, či kteří volí speciální učebnice a reedukaci se speciálním pedagogem.

¹⁴⁴ U této otázky byla v dotazníku ponechána otevřená forma odpovědi, ne všichni učitelé ji ale vyplnili, proto v následujících výsledcích vycházíme pouze z názorů učitelů, kteří na otázku 22 odpověděli.

Formy testování

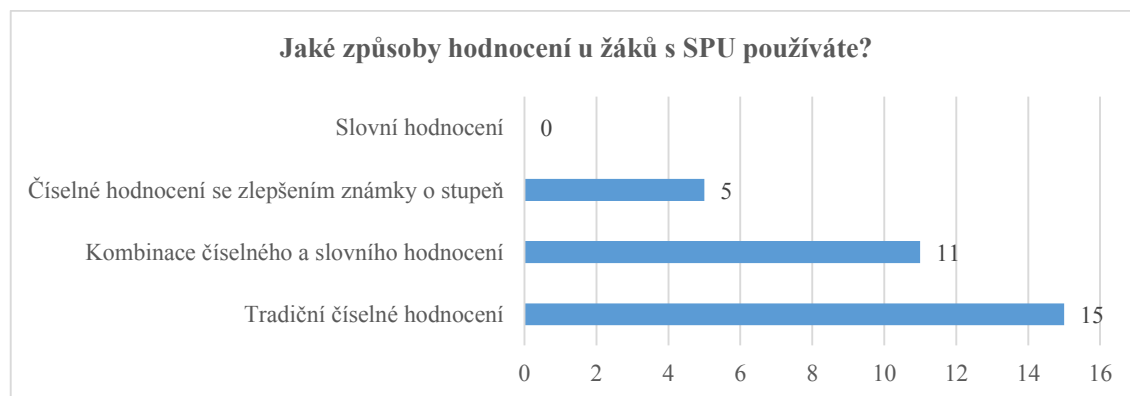
Co se týče forem testování, dotazovaní učitelé nejčastěji volí doplňování gramatických jevů do textu (29) a ústní zkoušení (28). Méně často pak písemné zkoušení (25) či zkoušení jednotlivých slovíček (23), ojediněle též překlady vět do cizího jazyka (13). Minimálně jsou používány slohové práce (5) a diktáty (4). Učitelé dále zmínili i jiné formy testování, např. práci s obrázky, rozhovory, vypravování, projekty, elektronickou verzi testů, diktovanou kresbu či prezentace.



Graf 17: Formy testování znalostí žáků s SPU

Formy hodnocení

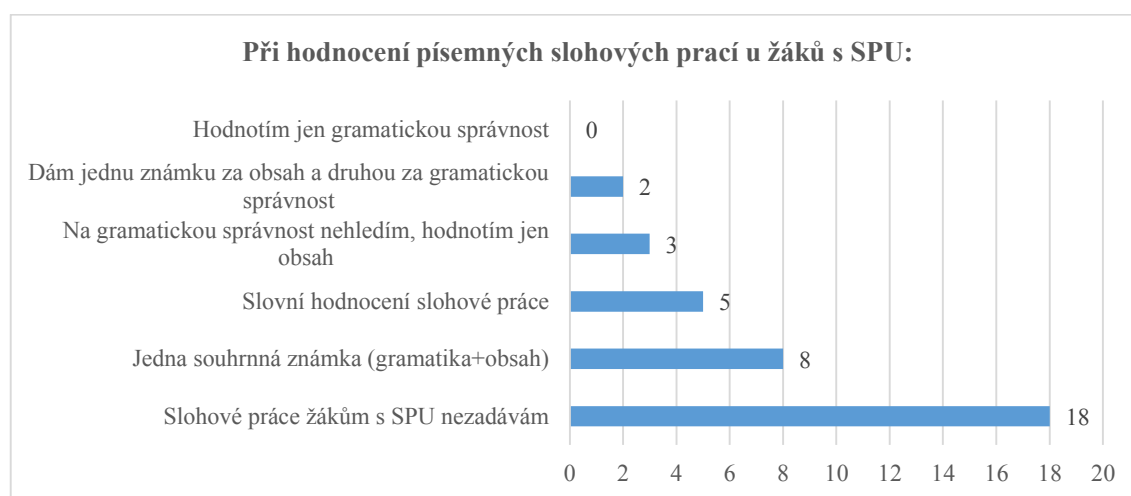
Ve výzkumu se ukázalo, že 15 oslovených učitelů (42,4 %) využívá tradiční číselné hodnocení, 11 (33,2 %) kombinaci číselného a slovního hodnocení a zbylých 5 (15,2 %) volí číselné hodnocení, ale žákům s SPU zlepšují známku o jeden stupeň. Mimoto se zde objevily i možnosti procentuálního hodnocení s jinou škálou pro žáky s SPU či pochvala za snahu a pěknou práci.



Graf 18: Způsoby hodnocení žáků s SPU

Hodnocení slohových prací

U 25. otázky týkající se hodnocení slohových prací se učitelé převážně shodli na tom, že těmto žákům kvůli poruše slohové práce vůbec nezačínají (18 učitelů), dále též volili relativně často možnost oznámkování celé práce jednou souhrnnou známkou (8 učitelů). V menší míře se zde též objevily u žáků s SPU možnosti slovního hodnocení (5 učitelů), udělení jedné známky za gramatickou správnost a druhé za obsah (2 učitelé) a hodnocení pouze obsahu práce bez ohledu na gramatickou správnost (3 učitelé). Možnost hodnocení jen gramatické správnosti práce se neobjevila ani u jednoho z vyučujících.



Graf 19: Hodnocení slohových prací u žáků s SPU

Jiné speciální metody

Poslední otázka v dotazníku umožnila učitelům doplnit jiné speciální metody, které u žáků s SPU využívají a které dosud nebyly nikde zmíněny. Většina zvolila variantu, že žádné další metody u těchto žáků nevyužívají (84,8%), ostatní zmínili například tvoření příběhu podle obrázkové osnovy, doplnění textu obrázky, doplnění slov do písni, projektovou výuku, blended learning, upravené aktivity dle pí. Heyrovské či poslech se záznamem. Jedna vyučující připravuje též materiály na webové stránce Memrise.com, Jazyky online a Quizlet a navíc sama těmto žákům píše slovíčka v češtině do slovníčku a oni si poté dopisují jen verzi ve francouzštině. Kromě toho využívá i pochodování a rytimizace rozhovorů, při nichž mají tito žáci povoleno mít u sebe tzv. „kreslený tahák“.

Po obecném představení souhrnných výsledků a zhodnocení práce učitelů jazyka na druhém stupni ZŠ se žáky s SPU se nyní zaměříme přímo na hypotézy, které jsme si na začátku stanovili, a zhodnotíme, zda byly ve výzkumu potvrzeny či nikoliv.

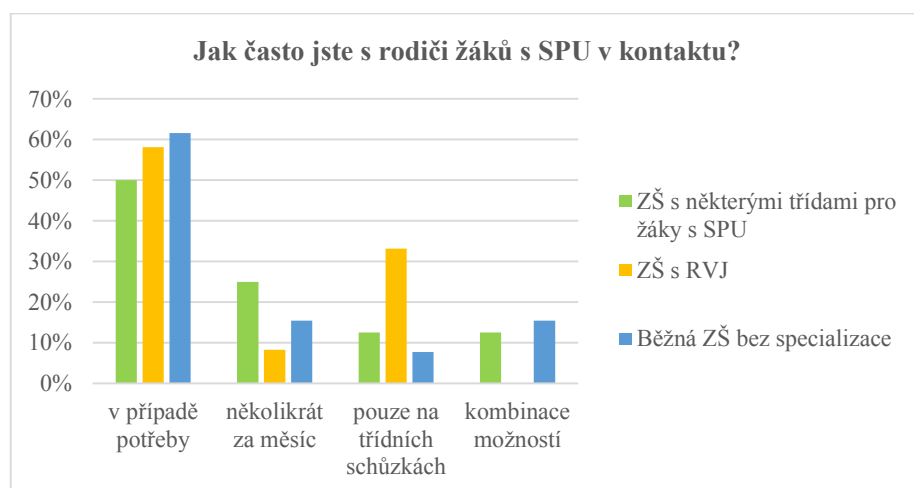
5.2.3 Vyhodnocení hypotéz, porovnání různých typů škol

1. Hypotéza: *Na základních školách s rozšířenou výukou jazyků se bude kvůli vyšší náročnosti těchto škol vyskytovat méně žáků s SPU oproti běžným školám.*

Na školách s rozšířenou výukou jazyků se ve výzkumu vyskytovalo v průměru 9,6 % žáků s poruchami učení. Na ostatních nespecializovaných základních školách bylo těchto žáků průměrně cca 10,6 %. Tato hypotéza byla tedy ve výzkumu **spíše potvrzena**, jedná se ale o mnohem méně výrazný početní rozdíl, než byl předpokládán, navíc jedno procento z celé třídy nepředstavuje v podstatě ani jednoho žáka.

2. Hypotéza: *Učitelé na nespecializovaných ZŠ budou s rodiči žáků s SPU v méně častém kontaktu než rodiče žáků na školách se třídami pro žáky s SPU a budou mít častěji pocit, že spolupráce s rodiči žáků neprobíhá dle jejich představ.*

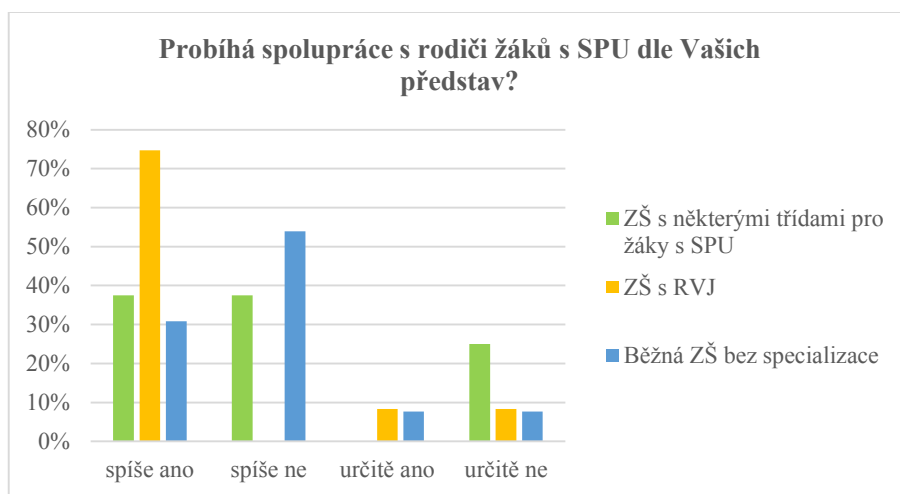
Co se týče kontaktu učitelů s rodiči, na školách se specializovanými třídami pro žáky s SPU bylo 50 % učitelů s rodiči v kontaktu jen v případě potřeby, 25 % několikrát za měsíc, 12,5 % pouze na třídních schůzkách a 12,5 % volilo kombinaci více možností: několikrát měsíčně, na třídních schůzkách a s některými vůbec nebo až u výchovné komise. Na školách s rozšířenou výukou jazyků se zdá být situace podobná, učitelé jsou v kontaktu s rodiči v 58,1 % též pouze v případě potřeby, u 33,2 % jen na třídních schůzkách a u 8,3 % několikrát za měsíc. Na školách bez specializace jsou učitelé s rodiči také v 61,6 % v kontaktu jen v případě potřeby, v 15,4 % několikrát za měsíc, v 7,7 % jen na třídních schůzkách a zbylých 15,4 % zvolilo kombinaci potřeby a třídních schůzek.



Graf 20: Frekvence kontaktu učitelů s rodiči na jednotlivých typech ZŠ

Z výše uvedených výsledků je zřejmé, že hypotéza **nebyla potvrzena**, neboť učitelé na všech typech škol jsou nejčastěji s rodiči žáků s SPU v kontaktu pouze v případě potřeby.

Co se týče zhodnocení samotné spolupráce mezi učitelem a rodiči, na školách s několika třídami specializovanými na výuku žáků s SPU 37,5 % učitelů zvolilo možnost, že spolupráce s rodiči spíše probíhá dle jejich představ, 37,5 % uvedlo, že spíše neprobíhá dle jejich představ a 25 % zatklo možnost, že určitě neprobíhá dle jejich představ. Možnost určitě ano nezvolil ani jeden z nich. Na školách s rozšířenou výukou jazyků u 74,7 % učitelů spolupráce s rodiči spíše probíhá dle jejich představ, u 8,3 % určitě ano, u 8,3 % spíše ne a u 8,3 % určitě ne. Oproti tomu na školách bez specializace 53,9 % učitelů hodnotí spolupráci jako spíše neprobíhající dle jejich představ, u 30,8 % spíše probíhající, u 7,7 % procent určitě ano a u 7,7 % určitě ne.

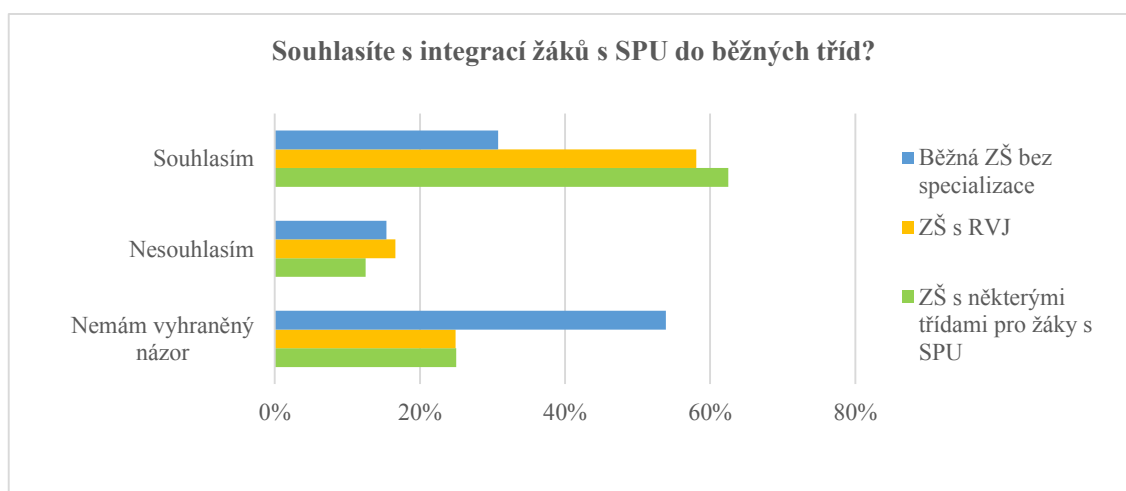


Graf 21: Názory učitelů 3 typů ZŠ na spolupráci s rodiči žáků s SPU

Jak je zřejmé z výše uvedených výsledků, v této oblasti se všechny typy škol poměrně dost různí. Zatímco u učitelů ze škol s RVJ se zdá být spolupráce rodičů s učiteli spíše nekomplikovaná, protože pouze 16,6 % z nich volilo negativní formu odpovědi a 8,3 % z nich dokonce zatklo možnost určitě ano, na školách bez specializace je situace zcela opačná, neboť celkem 61,6 % všech tamních učitelů volilo negativní varianty odpovědi. Školy s několika třídami specializovanými na výuku žáků s SPU se v tomto případě zdají být podobnější školám bez specializace, neboť celkem 62,5 % učitelů v této kategorii volilo variantu spíše ne či určitě ne. Z tohoto důvodu uvedená hypotéza **nebyla potvrzena**, nicméně byla zjištěna velmi zajímavá disproporce mezi výsledky učitelů ze škol s rozšířenou výukou jazyků a učitelů z běžných škol bez specializace. Zdá se, že rodiče žáků s SPU na školách s rozšířenou výukou jazyků s učiteli spolupracují více a lépe než na obou zbývajících typech škol.

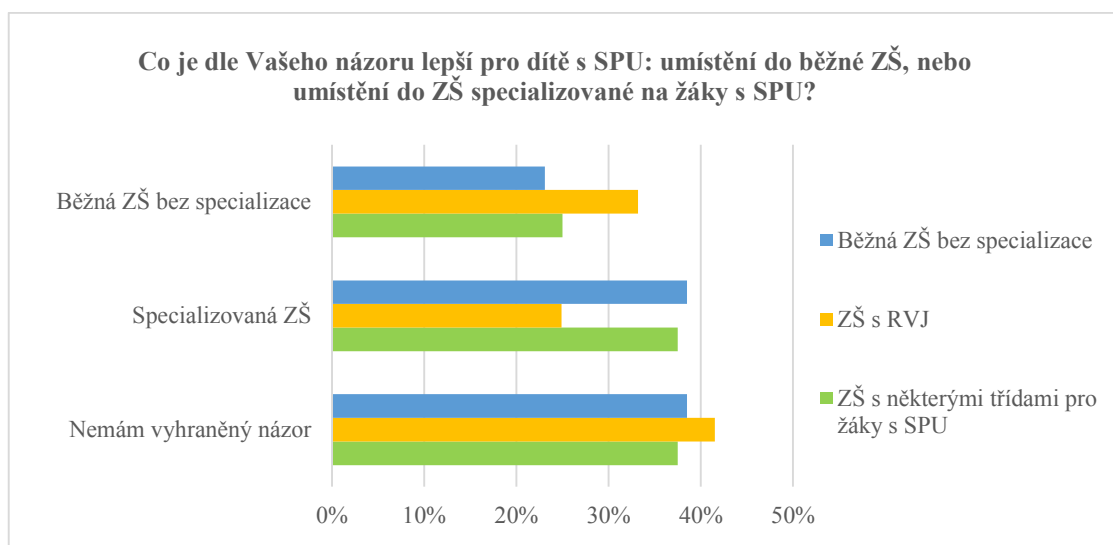
3. Hypotéza: *Učitelé na specializovaných školách, ve kterých jsou žáci s SPU vzděláváni formou skupinové integrace, budou ve větší míře proti individuální integraci žáků s SPU do škol hlavního vzdělávacího proudu a budou častěji preferovat umístění těchto žáků do specializovaných škol či tříd.*

Ve výzkumu bylo zjištěno, že učitelé na školách se třídami pro žáky s SPU v 62,5 % s integrací žáků do škol hlavního vzdělávacího proudu souhlasí, 25 % nemá vyhraněný názor a 12,5 % s ní nesouhlasí. Na školách s rozšířenou výukou jazyků 58,1 % učitelů s integrací souhlasí, 24,9 % nemá vyhraněný názor a 16,6 % s integrací nesouhlasí. Učitelé na nespecializovaných základních školách ve 30,8 % s integrací souhlasí, 15,4 % z nich je proti a zbylých 53,9 % nemá vyhraněný názor. Co se týče názorů na integraci, tato hypotéza **nebyla potvrzena**, neboť většina učitelů na školách s několika třídami pro žáky s SPU s integrací žáků do škol hlavního vzdělávacího proudu souhlasí (62,5 %). Navíc i u samotných procentuálních zastoupení negativních odpovědí se jich nejméně vyskytovalo právě v této kategorii (12,5 %).



Graf 22: Názory učitelů 3 typů ZŠ na integraci žáků s SPU do škol

Ohledně umístění žáků s SPU do specializovaných škol, 37,5 % učitelů ze škol se specializovanými třídami si myslí, že je pro tyto žáky vhodnější specializovaná základní škola, 37,5 % nemá na integraci vyhraněný názor a 25 % považuje za lepší běžnou ZŠ bez specializace. U učitelů ze škol s rozšířenou výukou cizích jazyků by 33,2 % z nich preferovalo běžnou ZŠ bez specializace, 24,9 % specializovanou ZŠ a 41,5 % nemá vyhraněný názor. Co se týče učitelů nespecializovaných základních škol, 38,5 % z nich považuje za vhodnější školu specializovanou na žáky s SPU, 38,5 % nemá vyhraněný názor a 23,1 % by preferovalo běžnou ZŠ bez specializace.

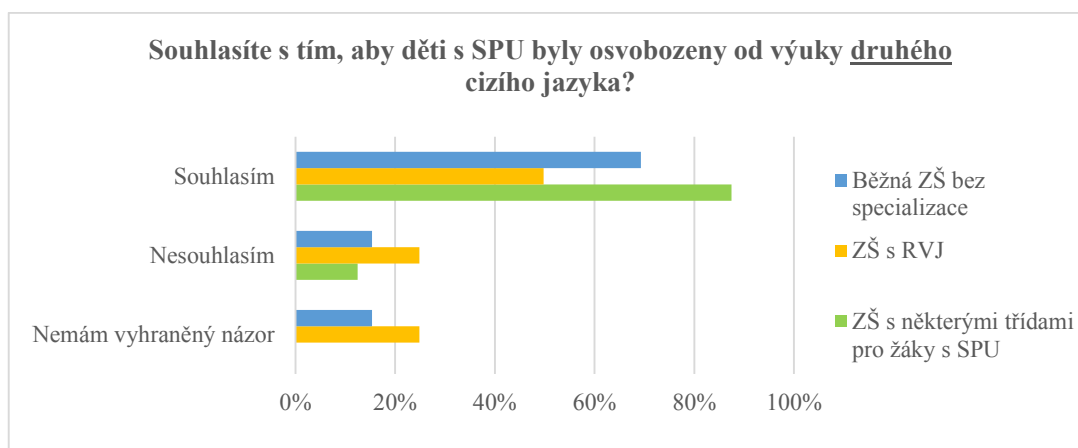


Graf 23: Názory učitelů 3 typů ZŠ na nejvhodnější školu pro žáky s SPU

Daná hypotéza tedy **nebyla potvrzena**, neboť velké procento učitelů zvolilo doplňující možnost (Nemám vyhraněný názor), čímž bylo ovlivněno procentuální zastoupení u obou zbývajících odpovědí. Nicméně je možné si povšimnout, že pokud z výsledků eliminujeme tuto odpověď, zdá se, že zde existuje tendence učitelů specializovaných škol pro žáky s SPU a škol běžných bez specializace preferovat umístění těchto žáků do specializované školy (37,5 % resp. 38,5 %). Oproti tomu u učitelů ze škol s RVJ bylo větší procentuální zastoupení u běžné školy bez specializace (33,2 %). Tyto výsledky jsou ale pouze orientační a je nutné je podrobit dalším rozsáhlejším šetřením.

4. Hypotéza: *Učitelé na školách s některými třídami pro žáky s SPU vzdělávanými formou skupinové integrace budou ve větší míře souhlasit s osvobozením žáků s SPU od výuky druhého cizího jazyka.*

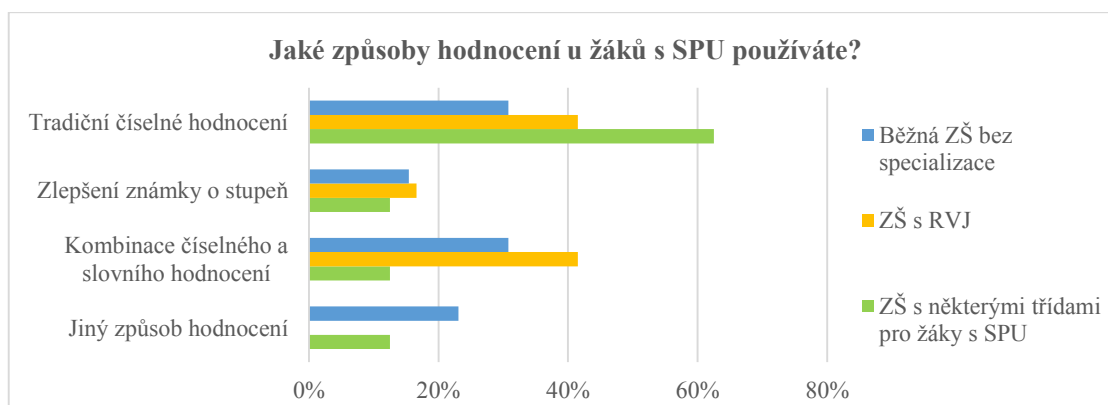
Na školách s některými specializovanými třídami pro žáky s SPU 87,5 % učitelů souhlasí s osvobozením těchto žáků od výuky druhého cizího jazyka a 12,5 % s osvobozením nesouhlasí. Na školách s rozšířenou výukou jazyků s osvobozením souhlasí 49,8 % učitelů, 24,9 % nesouhlasí a 24,9 % nemá vyhraněný názor. Na nesespecializovaných základních školách 69,3 % učitelů s osvobozením souhlasí, 15,4 % je proti a 15,4 % nemá vyhraněný názor. Z uvedených procentuálních zastoupení by se mohlo zdát, že byla daná hypotéza **potvrzena**, nicméně je nutné mít na paměti, že u učitelů ze škol s rozšířenou výukou jazyků i z nesespecializovaných běžných základních škol bylo poměrně vysoké procento učitelů, kteří opět neměli vyhraněný názor a svou odpověď zdůvodňovali často tím, že je vše vysoce individuální a nelze to generalizovat.



Graf 24: Názory učitelů 3 typů ZŠ na výuku 2. cizího jazyka u žáků s SPU

5. Hypotéza: *U učitelů ze škol s některými třídami pro žáky s SPU bude převládat slovní hodnocení těchto žáků a zároveň bude preferováno ústní zkoušení nad písemným.*

62,5 % učitelů ze specializovaných škol zvolilo variantu tradičního číselného hodnocení (známky 1-5), 12,5 % zlepšení známky o stupeň, 12,5 % kombinaci slovního a číselného hodnocení a 12,5 % jinou možnost, jmenovitě pochvalu za snahu a pěknou práci. Na školách s RVJ využívá 41,5 % učitelů číselné hodnocení, 41,5 % kombinaci obou typů a 16,6 % zlepšení známky o stupeň. Na nespecializovaných školách též převládalo číselné hodnocení (30,8 %) spolu s kombinovaným (30,8 %), dále se zde také objevila u 15,4 % možnost zlepšení známky a u 23,1 % i volba jiné možnosti (například procentuální ohodnocení či kombinace slovního, číselného i zlepšení známky). První z hypotéz tedy **nebyla potvrzena**, neboť ani jeden z učitelů na školách se třídami specializovanými na výuku žáků s SPU nezvolil samostatnou variantu slovního hodnocení a v procentuálním zastoupení zde převládalo stejně jako na ostatních typech škol hodnocení číselné. Zajímavé je zde ale častější využívání kombinace slovního a číselného hodnocení na školách s RVJ a bez specializace oproti školám specializovaným na výuku žáků s SPU.



Graf 25: Porovnání způsobů hodnocení na různých typech ZŠ

Co se týče typu zkoušení, ústní zkoušení se ukázalo být u učitelů na specializovaných školách se třídami pro žáky s SPU častější, což by **potvrzovalo** naši hypotézu, nicméně jednalo se pouze o nepatrný rozdíl (7 učitelů zvolilo ústní a 5 písemné zkoušení). V ostatních školách se tento rozdíl neprojevil, zde volilo obě možnosti stejné množství učitelů (11 a 11 u škol s RVJ a 10 a 10 učitelů u škol bez specializace). Mimoto se zde projevil i rozdíl ve formách testování. Učitelé na školách s RVJ a školách specializovaných na výuku žáků s SPU volili častěji zkoušení jednotlivých slovíček než učitelé na školách bez specializace. Na druhou stranu učitelé na školách se specializovanými třídami v hodinách oproti ostatním vůbec nevyužívají psaní slohových prací či diktátů a velmi zřídka do hodin začleňují překladová cvičení, která jsou u zbylých dvou skupin častější, nicméně ani u nich se nejedná o příliš časté formy testování.

6. Hypotéza: *Pro osvojování jednotlivých jazykových prostředků a řečových dovedností budou učitelé na různých typech škol volit jiné metody a formy práce.*

Slovní zásoba

U osvojování slovní zásoby se ukázaly být metody na všech typech škol velmi podobné. Jak na školách s některými třídami pro žáky s SPU, tak i na školách s RVJ stejný počet učitelů odpověděl, že si jejich žáci tvoří vlastní slovníčky a používají slovníčky vydané k učebnicím. Oproti tomu u žáků v běžných školách bez specializace jsou častější slovníčky k učebnicím (8 dotazovaných) než slovníčky vlastní tvorby (3). Na všech školách též cca 2-3 učitelé uvedli, že jejich žáci užívají kartičky se slovíčky. Na školách specializovaných a s RVJ 1-2 dotazovaní též zmínili zápis nové slovní zásoby formou příkladových vět, který se u nespecializovaných škol neobjevil ani jednou. Oproti tomu na školách se třídami pro žáky s SPU žádný z dotazovaných učitelů nezmínil zápis slovíček pomocí definice v cizím jazyce, který se objevil u obou zbývajících typů škol, nicméně častější byl u škol s RVJ (4 dotazovaní). Kromě toho učitelé na školách s RVJ uvedli jako další možnosti i tvorbu tabulek či přehledů, k nimž učitelé nespecializovaných škol připojili např. možnost rozdání nakopírovaných slovíček se zápisem výslovnosti.

Výslovnost

Co se týče nacvičování správné výslovnosti, u všech tří typů škol byly nejčastěji zmiňovanými metodami poslech nahrávek a čtení nahlas. Dále se u všech z nich ukázal být velmi častý i fonetický trénink (nácvič artiklace jednotlivých hlásek), který je ale mírně častější u škol se specializovanými třídami pro žáky s SPU (7) a u škol bez

specializace (10), u škol s RVJ je sice též hojně využíván (8 dotazovaných), ale oproti ostatním metodám v menším množství. Na školách s RVJ jsou naopak oproti ostatním typům škol častější drilová cvičení (10 dotazovaných), která zmínili pouze 4 učitelé na školách se specializovanými třídami a 7 učitelů na školách bez specializace. Navíc je na těchto školách častější i využívání písniček (11 dotazovaných), které zmínilo pouze 8 učitelů ze škol bez specializace a 5 učitelů ze škol se specializovanými třídami. Kromě toho se u škol bez specializace a u škol s RVJ objevila výraznější tendence využívat v hodinách k nácviku správné výslovnosti jazykolamy (5 resp. 7) a pohybové aktivity (6 resp. 8), které na školách se specializovanými třídami zmínila pouze cca polovina dotazovaných. Výslovnostní hry oproti tomu využívají více učitelé na školách se specializovanými třídami, kde jich tuto variantu zvolilo 75 %, u škol s RVJ se jedná pouze o 33,3 % a u škol bez specializace o cca 38,5 %. Identifikační a diskriminační cvičení jsou velmi málo využívána na všech třech typech škol, ale nejčastěji je zařazují učitelé ze škol s RVJ (33,3 %) a nejméně často učitelé ze škol se třídami pro žáky s SPU (12,5 %).

Gramatika

Co se týče prezentace nové gramatiky v hodinách cizího jazyka, je možné si povšimnout podobnosti výsledků učitelů na školách s RVJ a školách bez specializace. Většina z nich totiž volila kombinaci deduktivního a induktivního přístupu (11 resp. 12 dotazovaných). Pouze jeden respondent ve skupině RVJ volí pouze induktivní přístup a jeden ze skupiny učitelů běžných škol naopak pouze deduktivní přístup. Na školách se specializovanými třídami pro žáky s SPU se jednalo u poloviny dotazovaných o čistě deduktivní přístup a u poloviny o kombinaci obou výše zmíněných přístupů.

Mluvený projev

Pro nácvik mluveného projevu se nejčastější metodou zdají být u všech tří kategorií učitelů dialogy. Další frekventovanou metodou na školách se třídami pro žáky s SPU jsou dramatizace (6 dotázaných), stejně jako na školách s RVJ (10 učitelů). Oproti tomu na školách bez specializace jsou dramatizace až na cca 6. místě (4 dotazování). Další častou metodou užívanou na všech typech škol jsou simulace reálného života, které u škol s některými třídami pro žáky s SPU představují 75 %, u škol nespecializovaných 53,8 % a u škol s RVJ 66,6 %. U škol s RVJ a bez specializace je též časté vyprávění podle obrázku (91,3 %, resp. 92,4 %), které je na specializovaných školách využíváno pouze u 62,5 % respondentů. Rozdíly zde můžeme najít i v používání rolových her, které využívá 66,6 % učitelů na školách s RVJ a 53,8 % učitelů na školách bez specializace.

U škol se třídami pro žáky s SPU se jedná pouze o 25 % respondentů. Využívání jiných jazykových her je srovnatelné napříč všemi skupinami, jedná se u všech o cca 50 % respondentů. Podobně variantu řešení problémů volilo přibližně 35 % učitelů škol s některými třídami pro žáky s SPU i škol s RVJ, pouze na školách bez specializace byla tato možnost zatrhnutá pouze u 15,4 % učitelů. Diskuzi využívají učitelé též v různé míře. Při nácviku komunikace ji do hodin začleňuje 37,5 % učitelů na ZŠ s několika třídami pro žáky s SPU, 41,66 % učitelů na školách s RVJ a 23,1 % učitelů na školách bez specializace. Dotazníky jsou nejčastější na školách s RVJ (75 %), na školách se třídami pro žáky s SPU je zvolilo pouze 37,5 % učitelů a na školách bez specializace dokonce jen 15,4 % respondentů. Učitelé na školách se specializovanými třídami pro žáky s SPU kromě toho uváděli i jiné aktivity, jako například brainstorming či reprodukci.

Poslech s porozuměním

Co se týče rozvoje poslechu s porozuměním, učitelé ze všech tří typů škol nejčastěji volí používání daného cizího jazyka ve většině hodiny, u specializovaných škol se jedná o 75 % z nich, na školách s RVJ jde o 91,6 % a na nesespecializovaných školách o 84,7 % učitelů. Poslechová cvičení zaměřená na osvojení jednotlivých strategií poslechu jsou též často využívána na všech typech škol, u učitelů specializovaných škol v 75 %, u učitelů na školách s RVJ v 66,4 % a u nesespecializovaných škol v 53,3%. Relativně časté je též využívání aktivit pro posílení sluchové paměti žáků pomocí písní, básní apod. Tuto metodu využívají v našem výzkumu nejčastěji učitelé škol s RVJ (74,7 %), dále též 50 % učitelů ze škol se specializovanými třídami a 46,2 % učitelů z nesespecializovaných ZŠ. Aktivita cílená na zlepšení koncentrace žáků jsou využívány nejméně často, u specializovaných škol se jedná o 50 % učitelů, u škol s RVJ o 41,5 % a u nesespecializovaných běžných ZŠ o 38,5 %. Mimoto se i zde objevily jiné alternativní metody. Jedna vyučující na škole se skupinovou integrací žáků s SPU do hodin začleňuje poslech se záznamem, jiná vyučující z nesespecializované ZŠ volí též krátká videa.

Čtení

Pro zlepšení dovednosti čtení volila polovina učitelů ze škol se specializovanými třídami pro žáky s SPU nejčastěji různé formy hlasitého čtení (kombinace čtení žák/učitel, společné čtení apod.). Z učitelů na školách s RVJ jej využívá pouze 33,2 % a na školách bez specializace jej zmínila pouze jedna vyučující (7,7 %). Relativně frekventované je též využití čtení s porozuměním a následné zodpovídání otázek k textu, které jmenovalo 37,5 % učitelů ze specializovaných škol a 16,6 % učitelů ze škol s RVJ. Na

nespecializovaných školách tuto metodu žádný z učitelů nezminil. Mimoto se zde též objevila možnost opakování po učiteli či nahrávce, kterou jmenovali nejčastěji učitelé na školách s RVJ (41,5 %), dále též 15,4 % učitelů na nespecializovaných školách a pouze jeden učitel ze školy se třídami pro žáky s SPU.

Nyní zmíníme některé další metody, které uvedli učitelé jednotlivých typů škol pro zlepšení dovednosti čtení. Učitelé škol se třídami pro žáky s SPU jmenovali kromě výše zmíněných metod i užití obrázků k textu a jejich vyhledávání a označení či vlastní nápravu SPU pomocí učebnic pro nápravu poruch. Na školách s RVJ byla zmíněna i dramatizace, modulace hlasu, generativní situace s doplňkovým textem, různé typy přehledů a hledání podobností a též čtení v lekci učebnice, které je nejprve přehráno formou poslechu, následně žáci hledají text podle poslechu a obrázků a až poté si jej sami přečtou a zopakují. Na nespecializovaných základních školách učitelé nejčastěji zmiňovali, že žákům nechávají na čtení více času a volí celkově kratší texty. Jedna tamní vyučující pro ně navíc tvoří pracovní listy s vybranými slovy na nácvik čtení, jiná naopak zmínila, že se snaží je čtením nestresovat.

Na základě uvedeného výčtu metod, které učitelé při práci se žáky s SPU pro osvojení jazykových prostředků a řečových dovedností využívají, lze zkonstatovat, že ve většině případů se jedná o velmi podobné metody a formy výuky, nicméně je možné zde v některých oblastech zaznamenat i tendenci nepatrně odlišného přístupu učitelů ze škol se specializovanými třídami pro žáky s SPU a škol s RVJ. Můžeme tedy prohlásit, že daná hypotéza byla **potvrzena**, i když v menší míře, než se předpokládalo. Bylo by opět nutné do výzkumu zapojit více učitelů ze všech typů škol, aby byl vzorek průkaznější.

5.3 Diskuze

Výše uvedené výsledky indikují, že na českých nižších sekundárních stupních škol se vyskytuje v průměru 19 % žáků s poruchami učení, nicméně toto číslo bylo v našem výzkumu významně ovlivněno počty těchto žáků na školách s několika třídami specializovanými na vzdělávání těchto žáků. Na běžných ZŠ bez specializace se jednalo o cca 10% všech žáků. Tyto hodnoty odpovídají procentuálním předpokladům výskytu SPU, které zmiňuje Olga Zelinková v nejnovějším vydání své publikace z roku 2015 (až 15%). Navíc bylo zjištěno, že na nespecializovaných základních školách se vyskytuje o procento více žáků s SPU než na školách s RVJ, což je způsobeno zřejmě tím, že u škol

s RVJ se předpokládá vyšší náročnost studia a větší obtížnost cizích jazyků, s nimiž mívají žáci s SPU největší potíže. Nicméně je nutné mít na paměti, že tento rozdíl je velmi nepatrný a téměř neprokazatelný.

Tito žáci jsou v našem výzkumu ve většině případů vzdělávání formou individuální integrace, což je dáno současnými trendy ve školství a snahou o inkluzi všech žáků s SPU do škol hlavního vzdělávacího proudu. Nicméně je to samozřejmě ovlivněno i tím, že se do výzkumu zapojilo menší množství učitelů ze škol specializovaných na žáky s SPU či s alespoň některými třídami pro ně určenými, které volí formu skupinové integrace.

Téměř polovina dotazovaných učitelů s integrací žáků do škol hlavního vzdělávacího proudu souhlasí a čtvrtina je proti. Třetina z nich by pro tyto žáky preferovala zařazení do specializované školy, třetina nemá vyhraněný názor a třetina by raději volila zařazení do běžné ZŠ bez specializace. Nebylo prokázáno, že by učitelé škol s některými třídami pro žáky s SPU preferovali zařazení těchto žáků do specializovaných škol, projevila se zde pouze orientační tendence učitelů z běžných škol bez specializace a ze škol pro žáky s SPU preferovat specializovanou ZŠ a učitelů ze škol s RVJ preferovat běžný typ základní školy, ale jak již bylo zmíněno výše, tento výsledek není průkazný z důvodu nízkého počtu respondentů, kteří by tyto varianty přímo zvolili, většina z nich uvedla, že nemá vyhraněný názor. Bylo by proto vhodné tento výzkum zopakovat po několika letech, kdy již bude inkluze praktikována po celé České republice, aby se zhodnotilo, jak se názory učitelů na integraci či inkluzi změní v návaznosti na tuto školskou změnu, která s sebou přinese vyšší počet žáků s SPU ve třídách nesespecializovaných základních škol.

Většina učitelů ve výzkumu souhlasí s tím, aby se žáci s poruchami učení učili cizí jazyky, nicméně dle jejich názoru je vhodnější tyto žáky nepřetěžovat dvěma cizími jazyky, jeden je dostačující. Majorita vyučujících by proto žáky s SPU osvobodila od výuky dalšího cizího jazyka. Výsledky ukazují, že tuto možnost by preferovalo více učitelů ze škol specializovaných na žáky s SPU, učitelé škol s RVJ i bez specializace volili opět spíše možnost nevyhraněného názoru. Tento výsledek byl často ovlivněn osobní zkušeností jednotlivých učitelů, kteří se v praxi setkali s tím, že žáci s SPU dva cizí jazyky nejsou schopni zvládnout a následně neumí ani jeden z nich na dostatečné úrovni. U učitelů s některými specializovanými třídami ale mohl tento názor ve značné míře souviset i se samotným zavedeným systémem tamních škol, které téměř všechny žáky s poruchami učení z výuky dalšího cizího jazyka osvobozují. Navíc je nutné pamatovat i na to, že učitelů ze škol se specializovanými třídami se výzkumu zúčastnilo méně než učitelů

ostatních škol, proto výsledek nemá dostatečnou vypovídací hodnotu. Pro důkladnější potvrzení této hypotézy by bylo třeba do výzkumu zapojit více učitelů z tohoto typu škol i ze škol ostatních.

Co se týče spolupráce učitelů a rodičů žáků s poruchami učení, výzkum poukázal na skutečnost, že tato spolupráce není ideální. Přibližně polovina vyučujících uvedla, že spolupráce s rodiči neprobíhá dle jejich představ. Výsledky navíc odhalily i rozdíly mezi jednotlivými typy škol. Zatímco na školách s RVJ probíhala spolupráce s rodiči spíše bez problémů, na školách bez specializace a s několika třídami pro žáky s SPU byla mnohem komplikovanější a větší procento učitelů zde vyjádřilo názor, že spolupráce s rodiči neprobíhá dle jejich představ. Zejména u škol specializovaných na výuku žáků s SPU je tento výsledek překvapivý, neboť se zdálo být logické, že když je dítě zařazeno do specializované třídy, rodič bude mít větší zájem o to s učiteli spolupracovat a poruchu dítěte kompenzovat, evidentně se tak ale neděje.

Kromě toho více než polovina všech oslovených učitelů je s rodiči v kontaktu pouze v případě potřeby. Ačkoliv je možné, že u učitelů na školách s několika třídami pro žáky s SPU je tato potřeba častější, není bohužel možné ji objektivně změřit. Tento výsledek je celkem alarmující, nicméně potvrzuje současný narůst nezájmu rodičů o výuku jejich potomků. Je evidentní, že si rodiče neuvědomují, že pro správnou reedukaci poruch učení je spolupráce s učiteli nezbytná. S tím souvisí i relativně vysoké procento učitelů, kteří uvedli, že někteří rodiče při domácí přípravě žáků vůbec nespolupracují. Většina ostatních rodičů s dětmi alespoň procvičuje novou slovní zásobu či píše domácí úkoly, i když ani zde nejsou výsledky příliš průkazné, neboť učitelé často pouze odhadovali, jaké činnosti rodiče s dětmi vykonávají, neboť o tom s nimi nikdy nemluvili, což souvisí samozřejmě s nedostatečnou komunikací mezi oběma složkami.

Analýze byly podrobeny i některé metody osvojování jazykových prostředků a řečových dovedností. Při osvojování nové slovní zásoby učitelé nejčastěji zmiňovali, že žáci s SPU používají slovníčky, které jsou součástí učebnic jazyka, či si tvoří slovníčky vlastní. Překvapivé ovšem je, že učitelé ze škol se specializovanými třídami oproti školám s RVJ nevyužívají prezentaci nových slov pomocí definice v cizím jazyce, zřídka též pomocí příkladových vět. Je vidět, že učitelé na školách s RVJ své žáky vedou více k tomu, že si nemají zapisovat pouze izolovaná slova, ale spíše slova v kontextu či jejich definici v cizím jazyce, neboť kontextualizace a vizualizace jsou u žáků s SPU považovány za velmi užitečné a odborníky doporučované principy.

Pro nácvik správné výslovnosti využívá většina dotazovaných učitelů poslech nahrávek s následným opakováním výslovnosti a často též čtení nahlas či fonetický nácvik jednotlivých hlásek. Čtení nahlas ovšem nebývá u žáků s SPU odborníky příliš doporučováno, neboť žáka velmi stresuje. Skutečnost, že jej tak velké procento učitelů využívá, by mohla svědčit o tom, že nejsou v této oblasti buď dostatečně vzděláni (což se ale nezdá být vzhledem k jejich dalším odpovědím pravděpodobné), nebo jsou zvyklí na využívání této metody u ostatních žáků a myslí si, že žákům s SPU bude též prospěšná. Fonetický trénink a nácvik jednotlivých hlásek je častější u škol s RVJ a škol se specializovanými třídami, navíc učitelé na školách s RVJ využívají častěji drilová cvičení a písničky či básničky. Oproti tomu výslovnostní hry jsou naopak frekventovanější u škol se specializovanými třídami pro žáky s SPU, protože žákům s SPU je potřeba výslovnost podat spíše hravou formou s vizualizací, která jim usnadní zapamatování si správné výslovnosti i přes jejich potíže se sluchovou pamětí. S tím souvisí i absence identifikačních a diskriminačních cvičení pro nácvik výslovnosti na tomto typu škol. Vzhledem k tomu, že žáci s SPU mívají potíže ve sluchové diferenciaci jednotlivých hlásek, nebývají tyto aktivity pro ně příliš vhodné, či je třeba je s nimi velmi dlouho trénovat, o čemž jsou učitelé na specializovaných školách zřejmě informováni.

U prezentace nové gramatiky se též objevily významné rozdíly. Zatímco u škol s RVJ a běžných škol bez specializace převažovala kombinace deduktivního a induktivního přístupu, což potvrzuje, že se učitelé snaží výuku diferencovat a zapojovat do ní více různých přístupů, u škol se specializovanými třídami polovina učitelů volila čistě deduktivní přístup a polovina kombinaci. Čistě induktivní přístup doporučovaný odborníky se u učitelů tohoto typu škol neobjevil ani jednou. To svědčí buď o tom, že tamní učitelé nejsou s doporučeními odborníků v této oblasti seznámeni, nebo z praxe vědí, že těmto žákům více vyhovuje deduktivní přístup prezentace nové gramatiky. Bylo by nutné se jich v dalším výzkumu individuálně zeptat na důvod jejich preferencí.

Při nácviku mluveného projevu učitelé ve výzkumu nejčastěji využívají dialogy, vyprávění podle obrázků či simulace reálných situací, méně často pak dramatizace či rolové hry. Zde se ukazuje, že se učitelé snaží výuku cizího jazyka co nejvíce vizualizovat a propojit s realitou, což pomáhá při výuce cizích jazyků nejen žákům s SPU, ale i jejich spolužákům. Dramatizace jsou navíc častější na školách s RVJ a školách se třídami pro žáky s SPU, vyprávění podle obrázků je častější jak u škol s RVJ, tak u běžných škol bez specializace. Zajímavé ovšem je, že rolové hry, velmi populární u učitelů ze škol s RVJ

i běžných škol, nejsou na specializovaných školách využívány tak často. Není zcela zřejmé, proč tomu tak je, je ovšem možné, že tyto hry vyžadují komplexní dovednosti, které žákům ve specializovaných třídách činí velké obtíže.

Co se týče dovednosti poslechu s porozuměním, učitelé nejčastěji zmiňovali používání daného cizího jazyka v průběhu hodiny spolu se cvičeními zaměřenými na osvojení jednotlivých strategií poslechu. Méně často zaškrtnli i možnosti začlenění prvků pro zlepšení sluchové paměti či koncentrace, které jsou pro žáky s SPU velmi přínosné kvůli jejich potížím se sluchovou diferenciací, pamětí i koncentrací. Zdá se, že učitelé na tyto aktivity buď nemají dostatek času, nebo si nejsou vědomi, že jsou pro žáky s SPU užitečné. Je ale též možné, že učitelé neporozuměli zadaným možnostem odpovědí a např. básničky v hodinách využívají, ale ne cíleně kvůli posilování sluchové paměti žáků. Na druhou stranu se může též jednat o nedostatečnou informovanost učitelů, kteří nejsou seznámeni s druhy potíží žáků s SPU, mezi něž patří i problémy s pamětí či koncentrací.

Pro zlepšení dovednosti čtení uváděla většina respondentů využívání čtení s porozuměním, které někteří doplňují i obrázky a jejich řazením v návaznosti na daný text. Jako nejčastější aktivita u škol se specializovanými třídami se navíc ukázalo být překvapivě hlasité čtení, které sice nebývá odborníky doporučováno, ale ve třídách, kde se nevyskytují žáci bez poruch, nemusí být až tak nevhodné, neboť jsou zde všichni na stejné jazykové úrovni. Učitelé z ostatních typů škol hlasité čtení též v hodinách využívají, nicméně alespoň někteří z nich zmínili, že nenutí žáky s SPU číst před celou třídou, u ostatních není z jejich odpovědí zřejmé, zda si jsou vědomi toho, že by žáky neměli hlasitému čtení vystavovat, a pokud ano, tak rozhodně ne před ostatními žáky. Další frekventovanou metodou se ukázalo být opakování po učiteli či nahrávce, které je překvapivě méně časté u učitelů ze škol se specializovanými třídami, kde je učitel vzorem.

Pokud jde o jednotlivé formy testování znalostí žáků, většina učitelů v našem šetření volila doporučené doplňování gramatických jevů do textu či ústní zkoušení, což by potvrdovalo, že jsou o vhodných metodách informováni. Ústní zkoušení se navíc projevilo jako nepatrně častější u učitelů ze škol se specializovanými třídami. Navíc se v této skupině ukázalo, že tito učitelé oproti ostatním učitelům vůbec nevyužívají diktáty či slohové práce jako formy testování a zřídka kdy využívají překlady, což manifestuje jejich informovanost o vhodných způsobech testování žáků s poruchami učení, i u ostatních skupin ale nebyly tyto formy testování příliš časté. Nicméně u učitelů ze škol s RVJ a z běžných škol bez specializace je stále relativně frekventované zkoušení

jednotlivých slovíček mimo kontext, které nebývá doporučováno u žádných žáků, žáky s SPU nevyjímaje. Z tohoto důvodu není zřejmé, zda jsou opravdu o vhodných metodách testování žáků s SPU správně informováni, nebo volí stejné formy testování u všech žáků.

V rámci samotného hodnocení žáků s SPU převládá u respondentů tradiční číselné hodnocení, případně hodnocení kombinované. Nebylo prokázáno, že by učitelé na školách se specializovanými třídami volili častěji doporučované slovní hodnocení, v realitě jej nezvolil ani jeden z tamních vyučujících, převládalo u nich číselné hodnocení. Oproti tomu u obou zbývajících typů škol převládala kombinace obou způsobů hodnocení, která bývá u žáků s SPU vhodnější. Nicméně bohužel stále 15 % učitelů uvedlo možnost zlepšení známky o klasifikační stupeň, která bývá odborníky zakazována, neboť je pro žáky silně demotivační. Zřejmě ale o těchto názorech nebyli dotyční učitelé ještě informováni a pokračují se zavedeným trendem dob minulých, kdy tento způsob hodnocení byl považován za jediný možný.

Co se týče slohových prací, více než polovina dotazovaných učitelů žákům s SPU slohové práce vůbec nezadáva, což bývá odborníky doporučováno. Zbylí učitelé volí buď souhrnnou známku za gramatickou správnost a obsah, jednu známku za obsah a jednu za gramatiku či doporučované slovní hodnocení. Zde se též zdá, že jsou o práci se žáky s poruchami učení informováni.

Zajímavé ovšem je, že v rámci jiných speciálních metod, které učitelé při práci s těmito žáky využívají, pouze jedna vyučující zmínila používání internetu a webových stránek Memrise.com či Quizletu, to ale může být dáno relativně vysokým počtem starších učitelů ve výzkumu, kteří tradičně s internetem v hodinách tolik nepracují.

Závěr

Specifické poruchy učení se stávají v dnešní době společně s trendem inkluzivního vzdělávání velmi aktuálním tématem školství v celosvětovém měřítku. Proto jsme si na počátku této práce vymezili za cíl analýzu poruch učení v obecné rovině i v reálné situaci výuky cizích jazyků na nižším sekundárním stupni českých základních škol. Podnětem k výzkumu byla zejména zkušenost z povinných pedagogických praxí, kde jsme se setkali s volbou velmi nevhodných metod práce se žáky s SPU, zapříčiněnou nízkou informovaností učitelů o této problematice. Proto se tato práce důkladně věnuje jednotlivým projevům poruch učení a jejich kompenzaci v hodinách cizích jazyků, čímž usiluje o zvýšení informovanosti učitelů o doporučených metodách práce se žáky s SPU.

V teoretické části práce byly nejprve tyto poruchy obecně definovány, následně byla poskytnuta jejich klasifikace spolu s detailnějším popisem tří z nich, které se nejvíce projevují při výuce cizích jazyků: dyslexie, dysgrafie a dysortografie. Důraz byl též kladen na možné příčiny vzniku těchto poruch v oblasti biologicko-medicínské, kognitivní i behaviorální. U všech typů kognitivních deficitů bylo navíc stručně zmíněno, jak přesně se projevují při výuce cizího jazyka.

Následně byla pozornost věnována problematice vzdělávání těchto žáků v České republice se zaměřením na změny, jimiž vzdělávání žáků s SPU prošlo po vydání nové vyhlášky týkající se žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Zmíněny byly například různé typy diagnostiky poruch učení, individuální vzdělávací plány a jejich tvorba nebo termíny integrace a inkluze.

Další část práce se zabývala již samotnou výukou cizích jazyků u žáků s SPU na 2. stupni ZŠ. Nejprve byly zmíněny jednotlivé obecné projevy poruch učení na 2. stupni ZŠ a poté i specifické projevy při osvojování jazykových prostředků a řečových dovedností daného cizího jazyka spolu s metodami jejich kompenzace. Ty byly dále doplněny obecnými zásadami hodnocení těchto žáků s porovnáním slovního a číselného hodnocení. I v této oblasti jsme se opírali o školský zákon v aktuálním znění a vyhlášky či směrnice MŠMT.

Poslední kapitola teoretické části práce byla věnována francouzskému pojetí poruch učení a jeho porovnání s pojetím českým. Rozdíly byly zjištěny zejména v definování SPU a některých projevech, které jsou specifické pro francouzský jazyk. Mimoto byla pozornost v této kapitole věnována i práci se žáky s SPU ve francouzských školách, kde byl definován PAP, obdoba českého IVP, a následně sdružení učitelů RASED, které

seskupuje řadu odborníků specializovaných na práci se žáky s SPU. Kromě toho byla zmíněna i některá francouzská sdružení, která se touto problematikou zabývají.

Praktickou část práce tvořil kvantitativní výzkum práce učitelů cizích jazyků na 2. stupni ZŠ se žáky s SPU s cílem analyzovat metody práce učitelů s těmito žáky a zároveň zjistit jejich názory na integraci žáků s SPU do škol hlavního vzdělávacího proudu a na výuku těchto žáků cizím jazykům, včetně posouzení vzájemné spolupráce učitelů s rodiči ve vzdělávacím procesu.

Výzkumu se zúčastnilo celkem 33 učitelů ze tří různých typů škol: ZŠ s rozšířenou výukou jazyků, ZŠ se specializovanými třídami pro žáky s SPU a běžné ZŠ bez specializace. Bylo zjištěno, že většina učitelů souhlasí s integrací žáků s SPU do škol hlavního vzdělávacího proudu a výuku cizích jazyků u těchto žáků schvaluje, ale považují u nich za dostačující pouze jeden cizí jazyk. Názory na to, jaký typ školy by pro tyto žáky byl nejvhodnější, se ukázaly být velmi různorodé. Procentuální zastoupení učitelů, kteří by preferovali umístění do běžné školy oproti těm, kteří by volili raději školu specializovanou na žáky s SPU, bylo srovnatelné. Relativně velké obtíže ale byly zjištěny ve spolupráci učitelů s rodiči těchto žáků. Polovina učitelů uvedla, že neprobíhá dle jejich představ, pouze v oslovených školách s RVJ byli učitelé se spoluprací s rodiči žáků spokojenější. Vyučující navíc v téměř polovině případů uvedli, že jsou s rodiči žáků s SPU v kontaktu pouze v případě potřeby, což by mohlo být považováno za negativní výsledek, ovšem nikdy není možné předem odhadnout, jak častá tato potřeba je.

Samotné metody práce učitelů se žáky s SPU byly porovnány na všech uvedených typech škol. Ve většině oblastí byly zjištěny pouze nepatrné rozdíly, například u škol s RVJ se objevil častější zápis slovíček formou definic a příkladových vět či u přístupu k prezentaci nové gramatiky byla objevena preference kombinace deduktivního a induktivního přístupu u škol s RVJ a škol bez specializace oproti častějšímu deduktivnímu přístupu u škol se specializovanými třídami pro žáky s SPU. Mírné odlišnosti byly též zpozorovány u cvičení na rozvoj mluveného projevu, kde se např. rolové hry ukázaly být málo využívané na školách se třídami pro žáky s SPU. Další rozdíly byly nalezeny u forem testování, kde se na školách s RVJ a bez specializace objevilo častěji zkoušení izolovaných slovíček. I u hodnocení těchto žáků byly zjištěny některé odlišnosti, například učitelé na školách s RVJ a bez specializace preferují kombinaci slovního a číselného hodnocení, oproti tomu ti na školách se specializovanými třídami volí pouze číselné hodnocení.

Celkově ale byla informovanost učitelů o vhodných metodách práce se žáky s SPU na relativně dobré úrovni, což dokazuje například nízké zastoupení diktátů, slohových prací nebo překladů v jejich odpovědích. Oproti tomu se stále u některých učitelů objevila možnost zlepšování známky žáků s SPU o stupeň nebo zkoušení izolovaných slovíček mimo kontext, které nejsou odborníky příliš doporučovány.

Bylo by proto vhodné na toto téma v pozdějších šetřeních využít i kvalitativního způsobu výzkumu, neboť při pozorování vyučovacích hodin jednotlivých učitelů či při rozhovorech s nimi by se dalo zjistit více o jejich preferenci některých metod a přístupů. Tímto způsobem by dané výsledky získaly hlubší rozměr, neboť kvantitativní výzkum sice umožní získání všech potřebných dat, ale informace nutné k důkladnějšímu porozumění této problematice neposkytuje. Další možností by bylo oba typy výzkumu propojit a zaměřit se jak na jejich kvantitativní složku s vyšším počtem respondentů ze všech typů škol, tak i na složku kvalitativní, v níž by respondenti měli možnost se ke svým odpovědím vyjádřit a odůvodnit je.

Résumé

De nos jours, le nombre des gens souffrant des troubles d'apprentissage (TA) augmente irrésistiblement et l'intérêt du public pour cette problématique grandit. Le but fondamental de ce mémoire est donc de proposer des informations exigées et utiles au public général de même qu'aux pédagogues. La partie théorique essaie d'introduire la description des TA, leurs manifestations dans l'enseignement des langues étrangères suivies par des méthodes de travail recommandées et la description du système d'enseignement des élèves Dys dans les écoles tchèques et françaises. La partie pratique vise à examiner la situation réelle de ces élèves dans les collèges tchèques en mettant l'accent sur la comparaison des méthodes employées au sein de différents types de collèges et les opinions des enseignants sur ce sujet.

Les troubles d'apprentissage constituent un ensemble de difficultés causés par une dysfonction du système nerveux central. Dans la conception tchèque, on a tendance à les diviser en plusieurs types : la dyslexie, la dysgraphie, la dysorthographe etc. Par contre, la conception française préfère la dénomination « la dyslexie » pour parler de tous les troubles associés à la langue écrite. La différence entre les deux conceptions existe aussi dans les définitions : la définition française est plus appuyée sur le côté phonologique.

En ce qui concerne l'étiologie des TA, elle se manifeste dans plusieurs domaines : le domaine biomédical, cognitif et behavioriste. Dans le domaine biomédical, il s'agit de l'influence de quelques gènes (par ex. DYX1C ou ROBO1) et de la disparité de la structure et de la fonction du cerveau, particulièrement les différences entre les deux hémisphères ou les irrégularités du cervelet. Dans le domaine cognitif, il existe plusieurs déficits chez des individus dyslexiques, comme le déficit phonologique qui cause par ex. l'incapacité des sujets à analyser les parties sublexicales des mots ; le déficit visuel qui se manifeste entre autre par l'incapacité à reconnaître la forme de lettres individuelles ; le déficit dans le domaine de la langue et de la parole se montre, quant à lui, par la dyspraxie articulatoire, le vocabulaire moins étendu ou la sensibilité linguistique moins élevée ; ou aussi le déficit dans le processus de l'automatisation. De plus, des combinaisons de plusieurs de ces déficits ont été proposées, par exemple l'hypothèse du double déficit de Wolf et d'O'Brien qui consiste en un déficit phonologique accompagné par le déficit dans l'appellation rapide des symboles. Finalement, dans le domaine behavioriste, les chercheurs se concentrent sur le comportement des gens

exécutant des activités problématiques. Tout bien considéré, on peut donc parler d'un modèle multifactoriel d'étiologie des troubles d'apprentissage.

Les trois types de TA manifestés considérablement dans l'apprentissage des langues étrangères sont la dyslexie, la dysgraphie et la dysorthographe.

La dyslexie est un trouble de l'acquisition de la lecture qui cause des troubles du décodage du texte imprimé, des nombreuses fautes commises au cours de la lecture et des difficultés avec la compréhension du texte. Les manifestations de la dyslexie en français en tant que langue maternelle sont comparables aux manifestations tchèques. Seulement quelques-unes peuvent être considérées comme spécifiques au langage français, par ex. les difficultés dans la prononciation des voyelles ou les troubles avec la distinction entre les consonnes sourdes/sonores.

La dysgraphie est un trouble de l'acquisition de l'écriture qui produit une écriture très exigeante et de plus illisible. Les personnes dysgraphiques éprouvent des difficultés avec la motricité et l'automatisation des mouvements et ils ne sont pas capables d'imiter des formes de lettres ou d'assembler la forme graphique des lettres à leur côté sonore.

La dysorthographe est un trouble de l'acquisition de l'orthographe. Les élèves dysorthographiques ne sont pas capables d'acquérir l'orthographe de la langue, ils ne respectent pas la durée des voyelles, ils ajoutent plusieurs lettres ou syllabes à l'intérieur des mots ou au contraire, en omettent quelques-unes. En plus, il a été découvert qu'ils n'étaient pas capables d'acquérir des règles de grammaire et surtout de les utiliser en classe. En France, certains élèves Dys éprouvent aussi des difficultés avec la segmentation des mots et l'écriture des mots graphiquement complexes.

Ayant défini les troubles d'apprentissage en général y compris leur étiologie et les manifestations individuelles, focalisons-nous maintenant sur l'instruction des élèves Dys.

En République tchèque, l'instruction de ces élèves a subi des modifications considérables au cours des dernières années. Aujourd'hui, ils appartiennent au groupe d'élèves aux besoins éducatifs particuliers qui nécessitent des mesures de soutien afin d'accomplir leurs possibilités éducatives. Leur diagnostic peut être fait à deux niveaux : dans la classe par l'enseignant ou dans un bureau spécialisé. Tous les deux analysent le niveau de leurs connaissances, de la lecture, de l'écriture, de la concentration, de la perception auditive et visuelle etc., pourtant, tandis que les spécialistes examinent ces domaines par des tests professionnels, les enseignants n'utilisent que l'observation.

Actuellement, la majorité des élèves avec des TA en République tchèque sont intégrés dans les écoles ordinaires. Le processus d'intégration, apparue comme une tendance pendant la deuxième moitié du XX^e siècle, est subdivisée en deux types : l'intégration individuelle et l'intégration en groupe. Selon certaines enquêtes, aujourd'hui c'est l'intégration individuelle qui prédomine dans les écoles tchèques. Pourtant, dès la fin des années 90 sous l'influence de l'Union européenne, elle-même est en voie de régression et commence à être remplacée par l'inclusion (la tendance à inclure le plus grand nombre des élèves Dys dans les écoles ordinaires).

L'instruction des élèves intégrés est en général réalisée selon le parcours de formation individuel (IVP) élaboré par l'école si les besoins particuliers de l'élève l'exigent. Il contient les informations personnelles sur l'élève et spécifie le travail avec lui dans les cours, par ex. son évaluation, les modifications de son enseignement etc. Également en France, les élèves Dys sont éduqués selon le plan d'accompagnement personnalisé (PAP), analogue à l'IVP tchèque. À côté de cela, il y existe un système du personnel pédagogique appelé RASED contenant des psychologues scolaires et des travailleurs spécialisés qui viennent en aide aux élèves avec des TA et à la rééducation de leurs troubles. En outre, plusieurs fédérations comme par ex. FFDys, APEDYS France ou APEDA existent aussi et visent la recherche des TA, leur détection, l'enseignement des pédagogues et l'aide auprès des parents.

Après avoir mentionné l'enseignement des enfants avec des TA en République tchèque et en France de manière générale, concentrons-nous maintenant en détail uniquement sur l'enseignement des langues étrangères dans les collèges tchèques.

Dans un contexte de société multiculturelle de l'époque, l'apprentissage des langues étrangères semble inévitable. Voilà pourquoi il est aussi inscrit dans le cadre de programme éducatif tchèque. Néanmoins, les TA s'y manifestent fortement non seulement dans l'acquisition des contenus mais aussi des compétences linguistiques indispensables pour l'acquisition de la compétence communicative qui en est le but fondamental. Dans le domaine grammatical, les élèves Dys éprouvent des difficultés avec la conjugaison des verbes, le discernement des classes des mots ou l'ordre des mots dans la phrase. Il est donc recommandé d'utiliser l'approche inductive de même que de créer des tableaux récapitulatifs ou des cartes avec des classes de mots et d'enseigner la grammaire dans un contexte. Concernant le lexique, les troubles s'y manifestent dans les problèmes avec la mémoire à court terme, les élèves ne sont pas donc capables

de retenir des mots et de s'en rappeler plus tard. C'est pourquoi leur vocabulaire est en général plus pauvre. Il est conseillé d'essayer d'utiliser les démonstrations avec des objets réels, l'emploi d'activités ludiques ou de chansons durant la présentation des nouveaux vocables, qui, en plus, devraient être étudiés dans un contexte utile et dans des ensembles thématiques plus larges. Au niveau de la prononciation, les élèves souffrent de difficultés avec la perception auditive et l'articulation des phonèmes. Il est donc conseillé de commencer par des exercices d'identification et de la discrimination des phonèmes et d'employer des éléments de l'approche multi-sensorielle. Finalement, concernant l'orthographe, les TA s'y manifestent par l'illisibilité de l'écriture et l'omission ou au contraire, l'adjonction des lettres ou des syllabes à l'intérieur des mots. En plus, les élèves Dys écrivent ce qu'ils entendent même avec des signes diacritiques inappropriés. Il est recommandé d'employer des exercices d'orthographe après la maîtrise de la forme orale. De même, dans l'évaluation, on devrait préférer la production orale aussi. En somme, tous les contenus linguistiques causent de nombreux obstacles aux élèves Dys mais il existe toujours quelques méthodes pour les rééduquer ou compenser.

En ce qui concerne les compétences linguistiques, les TA se manifestent sur tous les quatre niveaux. La lecture est lente, discontinue avec des omissions de mots ou de syllabes, le déplacement des phonèmes ou les troubles avec l'intonation et la compréhension du texte. Pour cette raison, il est recommandé de choisir des textes courts, qui correspondent aux connaissances des élèves et à leurs intérêts, accompagnés par la visualisation du contenu. Quant à la compréhension orale, ces élèves éprouvent des troubles avec la perception auditive et la concentration. Il est donc conseillé de jouer des enregistrements plusieurs fois, d'utiliser des soutiens visuels et d'intégrer dans les cours des activités pour le perfectionnement de la concentration, de la mémoire auditive ou de l'acquisition des stratégies de l'écoute. La production orale libre est aussi extrêmement difficile car tous les contenus linguistiques y sont présents. Les élèves éprouvent des troubles avec l'allure lente du rappel des mots et leur mémoire de travail est pauvre. Voilà pourquoi l'enseignant devrait supporter leur expression pendant les cours et utiliser par ex. des activités dialogiques, la narration d'après les images, les jeux de rôles, la simulation de la vie réelle etc. Finalement, concernant la production écrite, l'enseignant devrait être tolérant sur la lenteur d'écriture et ne devrait pas les forcer à copier de longs textes. Il est conseillé de ne pas les laisser écrire des compositions mais plutôt d'utiliser le remplissage des mots dans le texte.

En ce qui concerne leur évaluation en général, en République tchèque, il existe deux types officiels : l'évaluation numérique et verbale. Le choix reste au directeur de l'école et devrait tenir compte des aptitudes de l'élève. L'évaluation numérique est plus fréquente dans les écoles tchèques, néanmoins, l'instruction méthodique recommande l'emploi de l'évaluation verbale chez des élèves avec des troubles d'apprentissage.

Après avoir analysé des troubles d'apprentissage en général et ayant esquissé l'instruction de ces élèves en se focalisant sur l'enseignement des langues étrangères, nous proposons maintenant une recherche quantitative dans les collèges tchèques concernant l'enseignement des langues étrangères chez des élèves avec des TA. Cette recherche vise à apprendre des opinions des enseignants des langues étrangères sur l'intégration, l'enseignement des langues étrangères chez des élèves Dys et la coopération avec leurs parents, de même que d'évaluer des méthodes qu'ils utilisent pour que leurs élèves en difficulté acquièrent les contenus et les compétences linguistiques demandés. Elle a de plus pour objectif de découvrir si une différence existe dans ces domaines entre les écoles ordinaires, les écoles avec l'enseignement intensif des langues étrangères (EEILE) et les écoles avec des classes spécialisées pour les enfants Dys (ECSD). Pour atteindre ce but, un questionnaire a été créé et envoyé par email aux 97 collèges à travers toute la République tchèque, dont en tout seulement 33 enseignants ont pris part dans la recherche.

Tout d'abord, pendant le sondage, il a été découvert que presque la moitié des enseignants sondés étaient d'accord avec l'intégration des élèves Dys dans les écoles ordinaires. Des différences particulières entre les types d'écoles n'étaient pas remarquées. Ensuite, des opinions sur le choix de l'école convenable pour ces élèves étaient très hétérogènes. Le pourcentage des enseignants qui préféraient des écoles ordinaires ou des écoles spécialisées était comparable. Il n'a pas été confirmé que les enseignants des ECSD préféraient leur type d'école. Par ailleurs, la majorité des enseignants était d'accord avec l'enseignement des langues étrangères chez les élèves Dys mais ils préféreraient l'exemption de l'enseignement de la deuxième langue étrangère. Finalement, la coopération entre les enseignants et les parents paraît problématique. La moitié des enseignants ont mentionné qu'elle ne se déroulait pas selon leurs visions. Seuls les enseignants des EEILE étaient plus satisfaits. Aussi, presque la moitié des enseignants dans toutes les écoles ont mentionné qu'ils sont en contact avec les parents en question seulement en cas de besoin.

Ultérieurement, les méthodes du travail des enseignants avec les élèves Dys ont été comparées dans tous les trois types d'écoles. Ils apparaissent analogues dans la majorité des domaines, quelques différences ont cependant été trouvées. Concernant la présentation de nouveaux phénomènes grammaticaux, les enseignants dans les écoles ordinaires et dans les EEILE préfèrent la combinaison de l'approche déductive et inductive, contrairement aux enseignants dans les ECSD où l'approche déductive isolée était mentionnée par la moitié des enseignants. Quant au vocabulaire, la majorité des sondés ont mentionné le travail avec des dossiers lexicaux dans les manuels, la création des dossiers personnels ou des listes de mots. Par ailleurs, les enseignants des EEILE ont aussi cité l'inscription des nouveaux mots par définitions ou dans des phrases d'exemple. Pour l'entraînement de la prononciation, la majorité des enseignants profite des enregistrements suivis de la répétition, de la lecture à haute voix ou de l'entraînement phonétique des sons isolés. Ce dernier type est plus fréquent chez les enseignants des EEILE et des ECSD. En plus, les enseignants des EEILE emploient plus souvent des drills, contrairement aux ECSD où les jeux de prononciation sont préférés.

En outre, quelques différences ont été trouvées également dans le domaine du développement des compétences linguistiques. Au niveau de la production orale, la majorité des enseignants utilisent le plus souvent des dialogues, des narrations selon des images ou des simulations de la vie réelle. Des dramatisations sont plus fréquentes chez les enseignants des EEILE et des ECSD. Par contre, les jeux de rôle étaient relativement peu utilisés dans les ECSD. En ce qui concerne les compositions écrites, plus de la moitié des sondés ont mentionné qu'ils ne les utilisent pas chez des élèves Dys, ce qui est recommandé par des spécialistes. Quant au perfectionnement de la compréhension orale, les enseignants de toutes les écoles ont le plus souvent mentionné l'emploi de la langue cible pendant les cours avec des exercices visés à l'acquisition des stratégies de l'écoute. Finalement, pour le perfectionnement de la compétence de la lecture, ils ont cité l'emploi des exercices de la compréhension écrite, où la lecture à haute voix (plus dans les ECSD).

En ce qui concerne l'évaluation, les enseignants des EEILE et des écoles ordinaires préfèrent la combinaison de l'évaluation verbale et numérique, tandis que dans les ECSD, c'est l'évaluation numérique qui paraît plus courante. Au niveau des formes d'examens, la majorité des enseignants ont opté pour le remplissage des textes avec des phénomènes grammaticaux ou pour l'interrogation à l'oral qui a été un peu plus fréquente chez des enseignants des ECSD.

En conclusion, les enseignants semblent avertis de cette problématique et des méthodes convenables pour les élèves Dys ce qui est supporté par la représentation minoritaire des dictées, des compositions écrites ou des traductions dans leurs réponses. Pourtant, il existe toujours quelques enseignants qui ont mentionné l'amélioration des notes finales chez des élèves Dys ou l'interrogation des mots hors contexte qui ne sont pas recommandées par des spécialistes. En outre, il semble que les opinions des enseignants des trois types de collèges concernant cette problématique sont comparables mais quelques différences ont été trouvées dans le domaine de la coopération avec les parents et dans plusieurs méthodes utilisées pour le développement des compétences et des contenus linguistiques. On propose qu'à l'avenir la recherche soit enrichie par le sondage qualitatif conduite avec des sondés plus nombreux pour compléter des résultats obtenus.

Seznam použitých informačních zdrojů

Knižní publikace

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Specifické poruchy učení: text k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2012. ISBN 978-80-7315-232-1.

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: texty k distančnímu vzdělávání*. 2. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-158-4.

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Vzdělávání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 9788021066786.

ELLIOTT, Julian a Maurice PLACE. *Dítě v nesnázích: prevence, příčiny, terapie*. Praha: Grada, 2002. ISBN 80-247-0182-0.

ESTIENNE, Françoise. *Dysortographie et dysgraphie*. Paris: Masson, 2006. ISBN 978-2-294-06501-9.

FAWCETT, Angela. *Dyslexia, Theory and Good Practice*. London and Philadelphia: Whurr Publishers, 2001. ISBN 9781861562104.

HABIB, Michel. *Dyslexie: le cerveau singulier*. Marseille: Solal editeurs, 2003. ISBN 2-905580-59-3.

JADOULLE, Andrea. *Apprentissage de la lecture et dyslexie*. Liège: G. Thone, 1962.

JOŠT, Jiří. *Čtení a dyslexie*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3030-1.

KOVÁŘOVÁ, Renata. *Specifické poruchy učení ve školní praxi* [online]. Ostrava: Ostravská Univerzita, 2013. [cit. 2017-06-17]. ISBN 978-80-7464-466-5. Dostupné z: http://projekty.osu.cz/svp/opory/PdF_Kovarova_SPUvpraxi.pdf.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. 3. vyd. Jinočany: H & H, 1995. ISBN 80-85787-27-X.

MATĚJČEK, Zdeněk a Marie VÁGNEROVÁ. *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1173-2.

MICHALOVÁ, Zdeňka. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. 2., rozš. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiaš, 2004. ISBN 80-7311-021-0.

MICHALOVÁ, Zdeňka a Ilona PEŠATOVÁ. *Specifické poruchy učení a chování v inkluzivním prostředí základní školy*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2011. ISBN 978-80-7372-815-1.

NAŇKA, Ondřej a Miloslava ELIŠKOVÁ. *Přehled anatomie*. 2. vyd. Praha: Galén, 2009. ISBN 978-80-7262-612-0.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

SAUVAGEOT, Béatrice a Jean MÉTELLUS. *Vive la dyslexie!*. Paris: J'ai lu, 2004. ISBN 9782290331187.

SPRENGER-CHAROLLES, Liliane a COLÉ, Pascal. *Lecture et dyslexie (approche cognitive)*. Paris: Dunod, 2003. ISBN 2100067087.

ZELINKOVÁ, Olga. *Cizí jazyky a specifické poruchy učení*. Havlíčkův Brod: Tobiaš, 2006. ISBN 80-7311-022-9.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Vyd. 12. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0875-4.

ŽÁČKOVÁ, Hana a Drahomíra JUCOVIČOVÁ. *Metody hodnocení a tolerance dětí s SPU*. Praha: D + H, 2006. ISBN 80-903579-4-6.

Články ve vědeckých časopisech

ALTARELLI, Irene et al. Planum temporale asymmetry in developmental dyslexia: Revisiting an old question. *Human Brain Mapping* [online]. 2014, 35(12), 5717-5735 [cit. 2017-04-20]. DOI 10.1002/hbm.22579. Dostupné z: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/hbm.22579/pdf>.

DYSON, Lily L. The Experiences of Families of Children with Learning Disabilities: Parental Stress, Family Functioning, and Sibling Self-Concept. *Journal of Learning Disabilities* [online]. 1996, 29(3). 280-286 [cit. 2017-06-06]. DOI: 10.1177/002221949602900306. Dostupné z: http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/002221949602900306?url_ver=Z39.88-2003&rfr_id=ori:rid:crossref.org&rfr_dat=cr_pub%3dpubmed.

FISHER, Simon a Clyde FRANCKS. Genes, cognition and dyslexia: learning to read the genome. *Trends in Cognitive Sciences* [online]. 2006, 10(6), 250-257 [cit. 2017-06-15]. DOI: 10.1016/j.tics.2006.04.003. Dostupné z: [http://www.cell.com/trends/cognitive-sciences/fulltext/S1364-6613\(06\)00099-4](http://www.cell.com/trends/cognitive-sciences/fulltext/S1364-6613(06)00099-4).

FRITH, Uta. Paradoxes in the definition of dyslexia. *Dyslexia* [online]. 1999, 5(4). 192-214. DOI: 10.1002/(SICI)1099-0909(199912)5:4<192::AID-DYS144>3.0.CO;2-N. Dostupné z: [http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/\(SICI\)1099-0909\(199912\)5:4%3C192::AID-DYS144%3E3.0.CO;2-N/full](http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/(SICI)1099-0909(199912)5:4%3C192::AID-DYS144%3E3.0.CO;2-N/full).

JOŠT, Jiří. Budeme moci predikovat čtení a jeho poruchy (dyslexii) pomocí očních pohybů? *Československá psychologie*, 2007, 51(3). 253-268. ISSN 0009-062X.

NICOLSON, Roderick Ian, FAWCETT, Angela J. a Paul DEAN. Developmental dyslexia: the cerebellar deficit hypothesis. *Trends in Neurosciences* [online]. 2001, 24(9). 508-511 [cit. 2017-04-20]. DOI: 10.1016/S0166-2236(00)01896-8. Dostupné z: [http://www.cell.com/trends/neurosciences/fulltext/S0166-2236\(00\)01896-8](http://www.cell.com/trends/neurosciences/fulltext/S0166-2236(00)01896-8).

Perspectives on Dyslexia. 1991, 17(1), str. 16 in ZELINKOVÁ, Olga. Poruchy učení. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0875-4.

STEIN, John. The magnocellular theory of developmental dyslexia. *Dyslexia* [online]. 2001, 7(1), 12-36 [cit. 2017-04-25]. DOI: 10.1002/dys.186. Dostupné z: onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/dys.186/pdf.

WHELDALL, Kevin a Lisa LIMBRICK. Do More Boys Than Girls Have Reading Problems?. *Journal of Learning Disabilities* [online]. 2010, 43(5), 418-429 [cit. 2017-03-26]. DOI: 10.1177/0022219409355477. Dostupné z: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0022219409355477>.

WOLF, Marianne a Patricia BOWERS. The double-deficit hypothesis for the developmental dyslexia. *Journal of Educational Psychology* [online]. 1999, 91(3). 415-438 [cit. 2017-04-24]. DOI: 10.1037/0022-0663.91.3.415. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/232605958_The_double-deficit_hypothesis_for_the_developmental_dyslexia_Journal_of_Educational_Psychology.

Internetové zdroje

APEDYS France (Fédération des associations de parents d'enfants dyslexiques) [online]. [cit. 2017-06-13]. Dostupné z: www.apedys.com.

Dysphasie. *FFDys (Fédération des associations de parents d'enfants dyslexiques)* [online]. [cit. 2017-06-13]. Dostupné z: <http://www.ffdys.com/troubles-dys/dysphasie.htm?p3>.

IRLEN, Helen. Reading Problems, Dyslexia, Learning Difficulties. *Irlen* [online]. [cit. 2017-04-25]. Dostupné z: www.irlen.com/reading-problems-dyslexia-learning-difficulties-the-irlen-method/#.

La nature des troubles: introduction. *FFDys (Fédération des associations de parents d'enfants dyslexiques)* [online]. [cit. 2017-06-13]. Dostupné z: <http://www.ffdys.com/troubles-dys/nature-des-troubles/introduction.htm?p1>.

LENNUYEUX, Alain. Les troubles spécifiques du langage écrit. *Alain Lennuyeux* [online]. [cit. 2017-06-14]. Dostupné z: <http://alain.lennuyeux.free.fr/>.

MŠMT. Statistická ročenka školství 2009/2010 – výkonové ukazatele: C1.7.1 Základní vzdělávání – žáci/dívky podle druhu postižení – podle formy integrace a území. *Statistické ročenky školství, výkonové ukazatele* [online] [cit. 2017-06-20]. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>.

MŠMT. Statistická ročenka školství 2016/2017 – výkonové ukazatele: C1.7.1 Základní vzdělávání – žáci/dívky podle druhu postižení – podle formy integrace a území. *Statistické ročenky školství, výkonové ukazatele* [online] [cit. 2017-06-20]. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>.

Oficiální český překlad MKN-10 (Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR - ÚZIS ČR) [online]. [cit. 2017-06-10]. Dostupné z: <http://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>.

Qu'est-ce que la dyslexie?. *APEDA (Association Française de Parents d'Enfants et d'Adultes en Difficulté d'Apprentissage du langage écrit et oral)* [online]. 25. 6. 2010. [cit. 2017-06-13]. Dostupné z: <http://www.apeda-france.com/spip.php?article28#nh2>.

Zákony, vyhlášky, směrnice, oběžníky

Fonctionnement des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (Rased) et missions des personnels qui y exercent. Circulaire n° 2014-107 du 18-8-2014 [online]. [cit. 2017-06-13]. Dostupné z:

www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=81597.

Le plan d'accompagnement personnalisé. Circulaire n° 2015-016 du 22-1-2015 [online]. [cit. 2017-06-13]. Dostupné z:

http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=85550.

MŠMT. *Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k vzdělávání žáků se speciálními poruchami učení nebo chování č. j. 13 711/2001-24* [online]. MŠMT. [cit.2017-06-12]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicky-pokyn-ministryne-skolstvi-mladeze-a-telovychovy-k-vzdelavani-zaku-se-specifickymi-poruchami-uceni-nebo-chovani>.

MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2017. 164 s. [cit. 2017-06-12]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>.

MŠMT. *Situační zpráva o inkluzivním vzdělávání č. j. MSMT-26540/2015-I* [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2015. 30 s. [cit. 2017-06-17]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/situacni-zprava-o-inkluzivnim-vzdelavani>.

MŠMT. *Směrnice MŠMT k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení č. j. 13 710/2001-24 ze dne 6. 6. 2002.* Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online] [cit. 2017-06-11]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/smernice-msmt-k-integraci-deti-a-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami-do-skol-a-skolskych-zarizeni>.

MŠMT. *Vyhláška č. 27/2016 Sb.*, o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných účinná od 1. 9. 2016. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online] [cit. 2017-06-13]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi>.

MŠMT. *Zákon č. 561/2004 Sb.*, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ve znění účinném od 1. 1. 2017 do 31. 8. 2017. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online] [cit. 2017-06-12]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-1-2017-do-31-8-2017>.

Seznam použitých zkratk

ADHD – porucha pozornosti s hyperaktivitou (attention deficit hyperactivity disorder)

AJ – anglický jazyk

APEDA – Association Française de Parents d’Enfants et d’Adultes en Difficulté d’Apprentissage du langage écrit et oral = Francouzská asociace rodičů žáků a dospělých s poruchami učení psaného a mluveného jazyka

APEDYS – Fédération des associations de parents d’enfants dyslexiques = Federace asociací rodičů dětí s dyslexií/poruchami učení

ČR – Česká republika

EEILE – des écoles avec l’enseignement intensif des langues étrangères (ZŠ s RVJ)

ECSD – des écoles avec des classes spécialisées pour les enfants Dys (ZŠ s SPU třídami)

FFDys – Fédération française des Dys = Francouzská federace poruch učení

FJ – francouzský jazyk

IVP – individuální vzdělávací plán

MKN – mezinárodní klasifikace nemocí

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

NJ – německý jazyk

PAP – le plan d’accompagnement personnalisé (francouzská obdoba IVP)

RASED – Les réseaux d’aides spécialisées aux élèves en difficulté (odborní pracovníci na francouzských školách specializovaní na práci s žáky s poruchami učení a chování)

RJ – ruský jazyk

RVJ – rozšířená výuka jazyků

RVP – Rámcový vzdělávací program

SPU – specifické poruchy učení

SVP – speciální vzdělávací potřeby

TA – des troubles d’apprentissage (SPU)

ZŠ – základní škola

Seznam grafů

Graf 1: Pohlaví respondentů	58
Graf 2: Věk respondentů.....	59
Graf 3: Délka praxe respondentů	59
Graf 4: Počet respondentů rozdělený podle typu školy	59
Graf 5: Umístění škol podle jednotlivých krajů České republiky	60
Graf 6: Vyučované cizí jazyky učitelů zapojených ve výzkumu	60
Graf 7: Názory na integraci žáků s SPU do škol	62
Graf 8: Názory na nejvhodnější školu pro žáky s SPU	62
Graf 9: Názory na vyučování cizím jazykům u žáků s SPU.....	64
Graf 10: Názory na výuku 2. cizího jazyka u žáků s SPU.....	65
Graf 11: Spolupráce učitelů s rodiči žáků s SPU.....	66
Graf 12: Práce žáků s SPU s novou slovní zásobou	67
Graf 13: Metody nácviku správné výslovnosti	67
Graf 14: Přístup učitelů při výkladu nové gramatiky	68
Graf 15: Metody pro nácvik komunikace.....	68
Graf 16: Metody pro rozvoj poslechu s porozuměním.....	69
Graf 17: Formy testování znalostí žáků s SPU	70
Graf 18: Způsoby hodnocení žáků s SPU	70
Graf 19: Hodnocení slohových prací u žáků s SPU	71
Graf 20: Frekvence kontaktu učitelů s rodiči na jednotlivých typech ZŠ	72
Graf 21: Názory učitelů 3 typů ZŠ na spolupráci s rodiči žáků s SPU.....	73
Graf 22: Názory učitelů 3 typů ZŠ na integraci žáků s SPU do škol.....	74
Graf 23: Názory učitelů 3 typů ZŠ na nejvhodnější školu pro žáky s SPU	75
Graf 24: Názory učitelů 3 typů ZŠ na výuku 2. cizího jazyka u žáků s SPU	76
Graf 25: Porovnání způsobů hodnocení na různých typech ZŠ	76

Seznam příloh

Příloha č. 1: Dotazník pro učitele cizích jazyků na 2. stupni ZŠ	I
Příloha č. 2: Seznam základních škol, do nichž byl dotazník rozposlán	V
Příloha č. 3: PAP (Le plan d'accompagnement personnalisé) – verze pro „collège“ ...	VII
Příloha č. 4: Souhrnné tabulky odpovědí učitelů dle jednotlivých typů škol	X

Příloha č. 1: Dotazník pro učitele cizích jazyků na 2. stupni ZŠ

Vážené kolegyně, vážení kolegové,

obracím se na Vás s prosbou o vyplnění následujícího dotazníku, který se týká výuky cizích jazyků u žáků se specifickými poruchami učení a poslouží jako podklad pro moji Diplomovou práci na téma: „SPU a cizí jazyky na nižším sekundárním stupni škol“. Dotazník má 26 otázek, na které budete odpovídat buď zakroužkováním jedné či několika možností (v elektronické verzi např. jejím barevným zvýrazněním), nebo sepsáním Vaší vlastní odpovědi. Pokud je u otázky možné zaškrtnout více odpovědí, je to u dané otázky uvedeno v zadání. Dovoluji si Vás rovněž požádat o co nejpřesnější a pravdivé vyplnění tohoto dotazníku. Účast ve výzkumu je zcela anonymní a jeho výsledky nebudou sloužit jinému než výše zmíněnému účelu.

Vyplněný dotazník zašlete, prosím, na emailovou adresu hhrychova@volny.cz. Je možné jej zaslat jak v elektronické podobě, tak i ručně vyplněný a naskenovaný. S případnými dotazy nebo připomínkami se na mě neváhejte obrátit buď na uvedenou emailovou adresu, nebo na telefonní číslo: 723 951 913.

Předem děkuji za spolupráci a ochotu při vypracování dotazníku.

Bc. Helena Hrychová

(Studentka oboru AJ a FJ se zaměřením na vzdělávání, PedF UK)

1. Jakého jste pohlaví?

- a) Muž
- b) Žena

2. Kolik je Vám let?

- a) Do 30 let
- b) 31-40 let
- c) 41-50 let
- d) 51-60 let
- e) 61 a více let

3. Jak dlouhá je Vaše pedagogická praxe?

- a) Do 2 let
- b) 3-5 let
- c) 6-10 let
- d) 11-20 let
- e) 21-30 let
- f) 31 a více let

4. Na jakém typu školy pracujete?

- a) Základní škola s rozšířenou výukou jazyků
- b) Základní škola pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami
- c) ZŠ s některými třídami určenými speciálně pro žáky s SPU
- d) ZŠ, která neodpovídá výše uvedenému (bez specializace)
- e) Jiný typ školy

5. V jakém kraji se Vaše škola nachází?

- a) Hl. m. Praha
- b) Středočeský kraj
- c) Jihočeský kraj
- d) Plzeňský kraj
- e) Karlovarský kraj
- f) Ústecký kraj
- g) Liberecký kraj
- h) Královehradecký kraj
- i) Pardubický kraj
- j) Kraj Vysočina
- k) Jihomoravský kraj
- l) Olomoucký kraj
- m) Moravskoslezský kraj
- n) Zlínský kraj

6. Jaký cizí jazyk vyučujete? (můžete zaškrtnout více odpovědí)

- a) Anglický jazyk
- b) Francouzský jazyk
- c) Německý jazyk
- d) Ruský jazyk
- e) Španělský jazyk
- f) Jiný cizí jazyk
-
-

7. Kolik v dnešní době celkem učíte žáků cizímu jazyku?

Celkem -

Kolik z nich má diagnostikovanou alespoň jednu specifickou poruchu učení (SPU)?

Celkem -

Z toho dívek -

Z toho chlapců -

Celkem dyslektiků -

Celkem dysgrafiků -

Celkem dysortografiků -

8. Jakým způsobem jsou na Vaší škole vzdělávání žáci s SPU?

a) Individuální integrace ve třídách

b) Skupinová integrace

c) Jiný způsob (jaký?)

9. Souhlasíte s integrací žáků s SPU do běžných tříd?

a) Ano

b) Ne

c) Nemám vyhraněný názor

10. Co je dle Vašeho názoru lepší pro dítě s SPU: umístění do běžné ZŠ, nebo umístění do ZŠ specializované na žáky s SPU (celkově nebo pouze s několika třídami pro žáky s SPU)?

a) Běžná ZŠ bez specializace

b) ZŠ specializovaná na SPU

c) Nemám vyhraněný názor.

Zdůvodněte, prosím, Vaši volbu:

.....

11. Souhlasíte s tím, aby se děti s SPU učily cizí jazyky?

a) Ano

b) Ne

c) Nemám vyhraněný názor.

12. Souhlasíte s tím, aby děti s SPU byly osvobozeny od výuky druhého cizího jazyka?

a) Ano

b) Ne

c) Nemám vyhraněný názor.

Zdůvodněte, prosím, Vaši volbu:

.....

13. Volíte při práci se žáky s SPU individuální přístup?

a) Ano

b) Ne

Pokud ano, jaký? (můžete zaškrtnout více odpovědí)

a) Umožnění více času na plnění
zadaných úkolů

b) Tolerance špatné úpravy sešitů

c) Zadáání kratších úkolů

d) Upravení písemných testů či diktátů

e) Osvobození z některých aktivit nebo
testů

f) Kopírování materiálů, aby si žáci
nemuseli dělat poznámky

g) Umožnění používání speciálních
učebních pomůcek v hodinách

h) Příprava speciálních cvičení do hodin
pro žáky s SPU

i) Jiný (jaký?)

14. Probíhá spolupráce s rodiči žáků s SPU dle vašich představ?

a) Určitě ano

b) Spíše ano

c) Určitě ne

d) Spíše ne

15. Jak často jste s rodiči žáků s SPU v kontaktu?

- | | |
|--------------------------------|--|
| a) Denně | e) Jen v případě potřeby, pokud se něco děje |
| b) Několikrát za týden | f) Jiný časový úsek |
| c) Několikrát za měsíc | |
| d) Pouze na třídních schůzkách | |

16. Jakým způsobem rodiče pomáhají dětem s SPU při domácí přípravě na výuku cizího jazyka? (Můžete zaškrtnout více odpovědí)

- | |
|---|
| a) Procvičují s dětmi doma slovíčka |
| b) Píší s nimi domácí úkoly |
| c) Procvičují s nimi probíranou látku |
| d) Procvičují s nimi výslovnost |
| e) Jinak (jak?) |
| |
| f) V domácí přípravě vůbec nespolupracují |

17. Jakým způsobem Vaši žáci s SPU pracují s novou slovní zásobou? (můžete zaškrtnout více odpovědí)

- | |
|---|
| a) Tvoří si vlastní slovníčky s překlady do českého jazyka |
| b) Používají slovníčky, které jsou součástí učebnic jazyka |
| c) Zapisují si slovíčka v příkladových větách |
| d) Zapisují si definice slovíček v cizím jazyce |
| e) Tvoří si kartičky se slovíčky (na jedné straně slovíčko v cizím jazyce, na druhé straně v češtině) |
| f) Jiným způsobem (jakým?) |
| |
| |

18. Jaké metody používáte při nácviku výslovnosti u žáků s SPU? (můžete zaškrtnout více odpovědí)

- | | |
|--|--|
| a) Drily | g) Písničky, říkadla, básničky |
| b) Identifikační a diskriminační cvičení | h) Poslech zvukových nahrávek s následným opakováním výslovnosti |
| c) Fonetický trénink (nácvik artikulace jednotlivých hlásek) | i) Pohybové aktivity |
| d) Jazykolamy | j) Jiné, (jaké?) |
| e) Čtení nahlas | |
| f) Výslovnostní hry | |

19. Jaký volíte přístup při výkladu nové gramatiky u žáků s SPU?

- | |
|--|
| a) Deduktivní (nejprve vysvětlím mluvnické pravidlo, poté jej společně procvičujeme) |
| b) Induktivní (nechám studenty na pravidlo přijít pomocí příkladových vět, uvedu jej až později) |
| c) Využívám oba tyto přístupy |
| d) Jiný (jaký?) |
| |
| |

20. Jaké metody volíte u žáků s SPU pro nácvik komunikace v cizím jazyce? (můžete zaškrtnout více odpovědí)

- | | |
|------------------------------|--|
| a) Rolové hry | h) Dotazníky (chození po třídě a zjišťování informací) |
| b) Jiné jazykové hry | i) Vyprávění podle obrázku |
| c) Simulace reálných situací | j) Jiné (jaké?) |
| d) Dramatizace | |
| e) Řešení problémů | |
| f) Dialogy | |
| g) Diskuze | |

21. Pro rozvoj poslechu s porozuměním u žáků s SPU volím: (můžete zaškrtnout více odpovědí)

- a) Používání daného cizího jazyka ve většině hodiny
- b) Poslechová cvičení, která se zaměřují na osvojení jednotlivých strategií poslechu
- c) Začleňuji do hodin prvky, které se podílí na zlepšení schopnosti koncentrace žáků
- d) Posiluji sluchovou paměť žáků pomocí učení se básniček, písniček aj.
- e) Jiné metody (jaké?)

22. Jakým způsobem pracujete se žáky s SPU na zlepšení dovednosti čtení?

.....

.....

.....

23. Jaké používáte formy testování znalostí žáků s SPU? (Můžete zaškrtnout více odpovědí)

- a) Ústní zkoušení
- b) Písemné testy
- c) Zkoušení jednotlivých slovíček
- d) Doplnění gramatických jevů do předtištěného textu
- e) Diktáty
- f) Překlady vět do cizího jazyka
- g) Psaní slohových prací
- h) Jiné (uved'te jaké)

24. Jaké způsoby hodnocení u žáků s SPU používáte?

- a) Tradiční číselné hodnocení (známky 1-5)
- b) Číselné hodnocení, ale žákům s SPU zlepšuji známky o jeden stupeň
- c) Slovní hodnocení
- d) Kombinace číselného a slovního hodnocení
- e) Jiný způsob (uved'te jaký)

.....

.....

25. Při hodnocení písemných slohových prací u žáků s SPU: (můžete zaškrtnout více odpovědí)

- a) Oznamkuji celou práci jednou souhrnnou známkou (gramatika + obsah)
- b) Dám jednu známku za gramatickou správnost a druhou za obsahové ztvárnění, originalitu
- c) Hodnotím jen gramatickou správnost, obsah práce nehodnotím
- d) Na gramatickou správnost u žáků s SPU nehledím, hodnotím jen obsahové ztvárnění
- e) Žákům s SPU písemné slohové práce kvůli poruše vůbec nezačínám, volím jiné způsoby testování
- f) Slohovou práci hodnotím slovním hodnocením

26. Používáte při výuce cizích jazyků nějaké jiné speciální metody pro žáky s SPU?

- a) Ano
- b) Ne

Pokud ano, jaké?

.....

.....

.....

Děkuji mnohokrát za Váš čas při vyplnění dotazníku!

Příloha č. 2: Seznam základních škol, do nichž byl dotazník rozposlán, rozdělený dle jednotlivých krajů ČR (žlutě jsou vyznačeny školy s rozšířenou výukou cizích jazyků, zeleně školy pro žáky s SPU nebo s některými specializovanými třídami pro tyto žáky)

Hl. m. Praha

ZŠ Brána Jazyků, Praha 1

ZŠ sv. Voršily, Praha 1

ZŠ Vodičkova, Praha 1

ZŠ Slovenská, Praha 2

Souk. ZŠ Integrál pro žáky s SPU, Praha 2

ZŠ Campanus, Praha 4

ZŠ Ohradní, Praha 4

ZŠ Tábořská, Praha 4

ZŠ Drtinova, Praha 5

ZŠ Pod Marjánkou, Praha 6

ZŠ pro žáky s SPU, U Boroviček, Praha 6

ZŠ Vokovice pro žáky se SVP, Praha 6

ZŠ Fr. Plamínkové, Praha 7

ZŠ Žernosecká, Praha 8

Královehradecký kraj

ZŠ na tř. SNP, Hradec Králové

ZŠ V Domcích, Trutnov

ZŠ pro žáky s SPU, Voletiny – Trutnov

1. ZŠ Jičín, 17. listopadu

ZŠ Sobotka, okr. Jičín

ZŠ Na Ostrově, Jaroměř, okr. Náchod

Jihočeský kraj

ZŠ Nerudova, České Budějovice

ZŠ J. K. Tyla, Písek

ZŠ Husova, Tábor

ZŠ Dukelská, Strakonice

Liberecký kraj

ZŠ s RVJ Liberec, Husova

Soukr. ZŠ Doctrina, Liberec

ZŠ Broumovská, Liberec

ZŠ U Lesa, Nový Bor, okr. Česká Lípa

ZŠ Josefův Důl, okr. Jablonec n. Nisou

Karlovarský kraj

ZŠ Jazyků, Karlovy Vary

ZŠ 1. máje, Karlovy Vary-Dvory

Jihomoravský kraj

ZŠ Horní, Brno střed

ZŠ Bakalovo nábřeží, Brno

ZŠ Merhautova, Brno

ZŠ Košinova, Brno

ZŠ Holzova, Brno

ZŠ Bosonožská, Brno

ZŠ V. Menšíka, Ivančice, okr. Brno

Pardubický kraj

ZŠ Závodu Míru, Pardubice

ZŠ Dr. Malíka, Chrudim

ZŠ Slatiňany, okr. Chrudim

ZŠ Jiráskova, Vysoké Mýto

ZŠ M. Choceňského, Choceň

Plzeňský kraj

1. ZŠ Plzeň, Západní 1597/18

11. ZŠ Plzeň, Baarova 31

13. ZŠ Plzeň, Habrmannova 45

Středočeský kraj

ZŠ Kamenice, okr. Praha-východ

Jungmannova ZŠ Beroun, Plzeňská 30

ZŠ J. A. Komenského, Čelákovice

4. ZŠ Kladno, Norská 2633

ZŠ Jungmannovy sady, Mělník

ZŠ Kolín II, Kmochova 943

ZŠ Černošice, okr. Praha-západ

Ústecký kraj

ZŠ E. Krásnohorské, Ústí n. Labem

ZŠ Školní, Chomutov

ZŠ Prof. Z. Matějčka, Most

11. ZŠ Most, Obránců míru

ZŠ s RVJ, Teplice, Metelkovo nám.

3. ZŠ Louny, 28. října 2173

Moravskoslezský kraj

ZŠ E. Lukášové, Ostrava-Hrabůvka

ZŠ Ostrčilova, Ostrava

ZŠ gen. Škarvady, Ostrava-Poruba

ZŠ A. Hrdličky, Ostrava Poruba

Souk. ZŠ (Primaškola), Ostrava-Vítkovice

ZŠ Englišova, Opava

ZŠ Opava, Edvarda Beneše

ZŠ Frýdek-Místek, Českoslov. Armády

ZŠ Staré Město, okr. Frýdek-Místek

ZŠ Borovského, Karviná

ZŠ M. Kudeříkové, Havířov

ZŠ Mládežnická, Havířov-Podlesí

ZŠ Emila Zátopka, Kopřivnice

Olomoucký kraj

ZŠ Olomouc, Hálkova

ZŠ sv. Voršily v Olomouci, Aksamitova

ZŠ Komenium, Olomouc

ZŠ Dr. Milady Horákové, Olomouc

ZŠ Tršice, okr. Olomouc

1. ZŠ Šumperk, Šumperk

ZŠ pro žáky s SPU Schola Viva, Šumperk

ZŠ Mohelnice, okr. Šumperk

ZŠ E. Valenty, Prostějov

ZŠ Kollárova, Prostějov

ZŠ Struhlovsko, Hranice, okr. Přerov

ZŠ Sluníčko, Lipník n. Bečvou, okr. Přerov

ZŠ J. Schrotha, Lipová-lázně

ZŠ Hranice, Šromotovo náměstí

Zlínský kraj

ZŠ Slovenská, Zlín

ZŠ s RVJ Zlín, Kvítková

ZŠ Komenského II, Zlín

ZŠ U Sýpek, Kroměříž

ZŠ Slovan, Kroměříž

ZŠ UNESCO, Uherské Hradiště

ZŠ Zašová, okr. Vsetín

Kraj Vysočina

ZŠ Komenského, Pelhřimov

ZŠ Wolkerova, Havlíčkův Brod

ZŠ Ledec n. Sázavou, Nádražní

ZŠ Polná, okr. Jihlava

Příloha č. 3: PAP (Le plan d'accompagnement personnalisé) – verze pro „collège“¹⁴⁵

B.O.

Bulletin officiel n° 5 du 29 janvier 2015

Adaptations et aménagements à mettre en place en fonction des besoins de l'élève

AU COLLÈGE

(Les aménagements et adaptations mis en œuvre en cours d'année doivent être cohérents et compatibles avec les dispositions des articles D. 351-27 à D. 351-32 du code de l'éducation relatives aux aménagements des examens ou concours de l'enseignement scolaire et les dispositions du décret n° 2005-1617 du 21 décembre 2005 relatives aux aménagements des examens ou concours de l'enseignement supérieur.)

L'ensemble des items n'est pas à renseigner. Seuls les items indispensables à l'élève sont à cocher.

Pour toutes les disciplines :	6 ^e	5 ^e	4 ^e	3 ^e
Proposer des supports écrits aérés et agrandis (exemple : ARIAL14)				
Permettre l'utilisation de trieurs ou de pochettes à rabats				
Limiter la copie (synthèse du cours photocopiée)				
Mettre en place un tutorat (prise de notes, etc.)				
Autoriser les abréviations				
Privilégier l'agenda ainsi que l'espace numérique de travail (cahier de texte individuel, de groupe, de la classe)				
Utiliser le surligneur				
Faire construire une fiche mémoire et permettre à l'élève de l'utiliser, y compris durant l'évaluation				
Proposer une aide méthodologique				
Aider à l'organisation				
S'assurer de la compréhension du vocabulaire spécifique				
Définir systématiquement le vocabulaire spatial et temporel utilisé				
Prendre en compte les contraintes associées (fatigue, lenteur, etc.)				
Autoriser l'utilisation d'une calculatrice simple (permettant les quatre opérations) dans toutes les disciplines				
Utilisation de l'informatique :				
Permettre l'utilisation de l'ordinateur et de la tablette				
Permettre l'utilisation d'une clef USB				
Permettre l'utilisation de logiciel ou d'application spécifique				
Permettre à l'élève d'imprimer ses productions				

Évaluations :	6 ^e	5 ^e	4 ^e	3 ^e
Accorder un temps majoré				
Privilégier les évaluations sur le mode oral				
Diminuer le nombre d'exercices, de questions le cas échéant lorsque la mise en place du temps majoré n'apparaît pas possible ou pas souhaitable				
Limiter la quantité d'écrit (recours possible aux QCM, exercices à trous, schémas, etc.)				
Ne pas pénaliser les erreurs (orthographe grammaticale, d'usage) et le soin dans les travaux écrits				
Ne pas pénaliser le manque de participation à l'oral (ou les difficultés)				

Devoirs :	6 ^e	5 ^e	4 ^e	3 ^e
Limiter le « par cœur », demander à ce que les notions clés uniquement soient retenues				
Donner moins d'exercices à faire				
Aider à la mise en place de méthodes de travail (systèmes d'organisation répétitifs, accompagnement personnalisé)				

¹⁴⁵ Le plan d'accompagnement personnalisé. Circulaire n° 2015-016 du 22-1-2015. [cit. 2017-07-10]. Dostupné z: http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=85550.

Français :	6^e	5^e	4^e	3^e
Proposer des dictées aménagées (à trous, avec un choix parmi plusieurs propositions, etc.)				
Faciliter l'apprentissage des règles en proposant à l'élève des moyens mnémotechniques				
Favoriser, dans le choix des ouvrages, les livres ayant une version audio				
Faciliter la production d'écrit (autoriser un répertoire personnel, lui apprendre à utiliser les indicateurs de temps pour structurer le récit)				
Grouper les mots par similitude orthographique/phonologique, faire des listes, utiliser les couleurs pour segmenter les mots, les phrases				
Mathématiques :	6^e	5^e	4^e	3^e
Proposer à l'élève des fiches outils (tables, définitions, théorèmes, etc.)				
Lorsque c'est interdit, autoriser l'utilisation d'une calculatrice simple (permettant les quatre opérations)				
Utiliser la schématisation en situation problème				
Langues vivantes :	6^e	5^e	4^e	3^e
Évaluer plutôt à l'oral				
Proposer à l'élève des supports visuels pour faciliter la compréhension				
Insister sur la prononciation et la distinction des nouveaux sons de la langue				
Grouper les mots par similitude orthographique/phonologique, faire des listes				
Histoire / géographie :	6^e	5^e	4^e	3^e
Utiliser les affiches et chronologies dans la salle				
Surligner les mots-clés ou nouveaux				
Autoriser la lecture de documents avec un guide de lecture ou un cache, etc.				
Agrandir les cartes, mettre des couleurs				
Arts plastiques :	6^e	5^e	4^e	3^e
Privilégier les incitations orales, visuelles, sonores, théâtrales				
Utiliser et valoriser les compétences spatiales (réalisations en 3D)				
Éducation physique et sportive :	6^e	5^e	4^e	3^e
Adapter les activités (individuelles/collectives), leurs caractéristiques, leurs rythmes, les performances attendues				
Autoriser l'élève à dribbler à deux mains ou à faire des reprises de dribble (au basket par exemple)				
Faire varier les couleurs des maillots qui différencient nettement partenaires et adversaires dans les sports collectifs				
Doter d'un signe distinctif suffisamment net les joueurs tenant certains rôles dans les jeux collectifs				
Verbaliser ou faire verbaliser les éléments d'une tâche complexe à accomplir (enchaînement de mouvements), éviter au maximum les activités qui impliquent une double tâche et mobilisent l'attention de l'élève sur deux objets				
Autres aménagements et adaptations :	6^e	5^e	4^e	3^e

Date :	Visa des parents :	Signature et tampon du chef d'établissement :
Date :	Visa des parents :	Signature et tampon du chef d'établissement :
Date :	Visa des parents :	Signature et tampon du chef d'établissement :
Date :	Visa des parents :	Signature et tampon du chef d'établissement :

Bilan des aides apportées au collège :

- Aménagements n'ayant pas atteint les objectifs escomptés :

- Aménagements profitables à l'élève :

Entrée au lycée

Liaison collège-lycée (à remplir par le professeur principal en lien avec un professeur du lycée) :

Příloha č. 4: Souhrnné tabulky odpovědí učitelů dle jednotlivých typů škol

(některé otevřené odpovědi byly z prostorových důvodů zkráceny, avšak veškeré podstatné informace zde zůstaly zachovány. Odpovědi typu a), b), c) odpovídají nabídce odpovědí v dotazníku (viz příloha 1).)

Použité znaky a zkratky:

♀ = dívka, ♂ = chlapec, **AJ** = anglický jazyk, **FJ** = francouzský jazyk, **NJ** = německý jazyk, **NVN** = nemám vyhraněný názor, **Oba** = deduktivní i induktivní přístup, **RJ** = ruský jazyk, **RVJ** = ZŠ s rozšířenou výukou jazyků, **SPU** = specifické poruchy učení, **SPU třídy** = ZŠ s některými třídami určenými pro žáky s SPU, **TS** = pouze na třídních schůzkách, **X** = odpověď nebyla v dotazníku uvedena, **X-krát/měsíc** = několikrát za měsíc, **ZŠ SPU** = ZŠ specializovaná na žáky s SPU či s některými třídami pro ně určenými

Tabulka 1: Odpovědi učitelů ze škol se specializovanými třídami pro žáky s SPU

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Jakého jste pohlaví?	Žena	Žena	Žena	Muž	Žena	Žena	Žena	Žena
2. Kolik je Vám let?	31-40 let	51-60 let	Do 30 let	31-40 let	41-50 let	61 a více let	51-60 let	31-40 let
3. Jak dlouhá je Vaše pedagogická praxe?	6-10 let	31 a více let	3-5 let	11-20 let	11-20 let	31 a více let	31 a více let	3-5 let
4. Na jakém typu školy pracujete?	SPU třídy	SPU třídy	SPU třídy	SPU třídy	SPU třídy	SPU třídy	SPU třídy	SPU třídy
5. V jakém kraji se Vaše škola nachází?	Praha	Plzeňský	Jihomoravský	Plzeňský	Praha	Jihomoravský	Plzeňský	Karlovarský
6. Jaký cizí jazyk vyučujete?	AJ	AJ, NJ	AJ	AJ, NJ	AJ	NJ	AJ, NJ	AJ
7. Kolik v dnešní době celkem učíte žáků cizímu jazyku?	cca 120	108	140	100 - 120	90	20	100	100
Kolik z nich má diagnostikovanou alespoň 1 SPU? (♂/♀ a typy poruch)	cca 60, 20 ♀, 40 ♂	49	89 - dyslexie, dysortografie, ADHD, ADD, PAS (o něco více chlapců než dívek)	20 = 14♂-6♀	35	1♂/1♀, dyslektici	45 - dyslexie + dysortografie (38/12♀); dysgrafie + dysortografie 7/2 ♀; dyskalkulie 1♀	10

8. Jakým způsobem jsou na Vaší škole vzdělávání tito žáci s SPU?	Individuální + skupinová integrace (SPU třídy)	Individuální + skupinová integrace (SPU třídy)	Individuální + skupinová integrace (SPU třídy)	Individuální + skupinová integrace (SPU třídy)	Skupinová integrace	Individuální + skupinová integrace (SPU třídy)	Individuální + skupinová integrace (SPU třídy)	Individuální integrace
9. Souhlasíte s integrací žáků s SPU do běžných tříd?	Ano	Ano	Ne	Ano	Ano	Ano	NVN	NVN
10. Co je dle Vašeho názoru lepší pro dítě s SPU: umístění do běžné ZŠ, nebo do ZŠ specializované na žáky s SPU?	ZŠ SPU	ZŠ SPU	ZŠ SPU	Běžná ZŠ	Běžná ZŠ	NVN	NVN	NVN
Zdůvodněte, prosím, Vaši volbu v otázce č. 10	Žáků s SPU přibývá, není v silách učitele se jim individuálně věnovat. Navíc takový přístup "brzdí" nadanější žáky.	Žáci s těžkou poruchou potřebují malý kolektiv a indiv. péči. + dost z nich má i ADHD, vady řeči, autismus.	Záleží na individuálním žákovi, na závažnosti poruchy, přístupu rodiny i školy.	Není důvod je výrazně vyčleňovat od ostatních.	Učím v dys třídách, není to dobré, je zde pomalé tempo, chybí tahoun.	Obě možnosti jsou vhodné.	Obojí má + i -. Ve spec. třídě je vzorem a tahounem učitel, žák však chodí do školy rád a vidí, že i ostatní mají problémy. V běžné třídě nezvládá tempo, ale má tahouny ve vrstevnících.	Lepší by bylo přizpůsobit práci jen těmto dětem, než se v hodinách rozdělovat mezi "normální" a děti s SPU.
11. Souhlasíte s tím, aby se děti s SPU učily cizí jazyky? Zdůvodněte, prosím, Váš názor.	Na naší škole žáci ve třídách s SPU mají vedle běžných hodin AJ navíc konverzaci v AJ místo 2. cizího jazyka. Jsme přesvědčeni jako škola o tom, že děti sotva zvládají 1 cizí jazyk.	Ano – u nás na škole mají jen AJ a upevňovací AJ místo 2. cizího jazyka. + 1 učebnici a prac. sešit mají na 2 roky.	Ano, pro jejich všeobecný přehled (i pro život) je to důležité, ale měli by se učit pouze 1 (+ rozvolněnější tematické plány s důrazem na praktické využití jazyka)	Ano, ale pouze jeden.	Lepší by bylo více hodin čtení v češtině.	Jeden ano.	Ano, alespoň základy a pomaleji. Na SŠ a učilištích by jim to chybělo. Nikdo na ně nebere ohled.	Ano. Alespoň slovíčka jsou užitečná.

12. Souhlasíte s tím, aby děti s SPU byly osvobozeny od výuky 2. cizího jazyka?	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	Ne	Ano
Zdůvodněte, prosím, Vaši volbu v otázce č. 12.	Jak jsem již napsala, na naší škole jsou žáci s SPU osvobozeni od 2. cizího jazyka.	Kdo se u nás na škole přihlásil na 2. cizí jazyk, už v pololetí z něj propadal a rodiče žádali o přestup na upevňovací AJ. Jen málo dětí (2 na třídu) vydrželo a dělalo 2. cizí jazyk.	Je to individuální, ale většinou je 2. jazyk na obtíž a plete se jim. Je lepší umět 1 jazyk dobře a umět ho použít v praxi než 2 okrajově pasivně.	Mají potíže s upevněním již 1. cizího jazyka.	Sotva zvládnou základy AJ.	Dělá jim to potíže.	Alespoň základy jsou nutné pro další typy škol i pro život.	Je to náročné, nejsou schopné to probrat.
13. Volíte při práci se žáky s SPU individuální přístup?	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano
Pokud ano, jaký?	Téměř vše vypsané + příprava jednodušších i kratších testů, např. s možností volby odpovědí.	a), c), e), f), g), h) + gramatické přehledy, prezentace učiva pro žáky s SPU	Více zmiňovaných přístupů	a)	d)	a)	Vlastní prezentace a materiály	a), b), c), d), e), f), g), h)
14. Probíhá spolupráce s rodiči žáků s SPU dle vašich představ?	Spíše ne	Spíše ano	Určitě ne	Spíše ne	Spíše ano	Spíše ne	Spíše ano	Určitě ne
15. Jak často jste s rodiči žáků s SPU v kontaktu?	Jen v případě potřeby	X-krát/měsíc	Velmi individuální, s některými několikrát měsíčně, s některými na TS, s některými vůbec či u výchovné komise.	Jen v případě potřeby	TS	Jen v případě potřeby	X-krát/měsíc	Jen v případě potřeby

16. Jakým způsobem rodiče pomáhají dětem s SPU při domácí přípravě na výuku cizího jazyka?	a), b), c), Vše je individuální.	Doučování	Všechny tyto způsoby u aktivních rodičů, + někteří platí doučování. Dost rodičů vůbec nespolečně pracuje.	b), f)	a), b), c)	f)	a), c), f) + Doučování	a), b), c), d), f)
17. Jakým způsobem Vaši žáci s SPU pracují s novou slovní zásobou?	a), b)	a), b), e)	a), b)	a)	b)	Žádná možnost	b), e)	a), c)
18. Jaké metody používáte při nácviku výslovnosti u žáků s SPU?	a), c), e), f), h)	a), c), f), g), h), i)	a), b), c), d), e), f), g), h), i)	c), d), e), g), h)	e), f), h), i)	c), e)	a), c), d), e), f), g), h), i)	c), e), f), g), h)
19. Jaký volíte přístup při výkladu nové gramatiky u žáků s SPU?	Oba	Deduktivní	Oba	Deduktivní	Oba	Deduktivní	Deduktivní	Oba
20. Jaké metody volíte u žáků s SPU pro nácvik komunikace v cizím jazyce?	a), b), c), d), e), f), g), h), i) + brainstorming	b), c), d), f), g), i) + poslech, reprodukce, didaktické hry, písničky	a), b), c), d), h)	c), d), e), f)	c), d), f), i)	f), i)	c), d), e), f), g), h), i)	b)
21. Pro rozvoj poslechu s porozuměním u žáků s SPU volím:	a), b), c)	b), d) + poslech se záznamem	a), b), d)	a), b)	a), c)	c)	a), b), c), d)	a), b), d)
22. Jakým způsobem pracujete se žáky s SPU na zlepšení dovednosti čtení?	Čtení textů s porozuměním - odpovídají na otázky; hlasité společné čtení a překlad.	Čtení s porozuměním s užitím obrázků, kombinované čtení žák - učitel, hlasité čtení, společné čtení.	Čtení s porozuměním textu (zpětné otázky na text).	Krátké hlasité čtení.	Čtou nahlas, opakuji po učiteli.	Domácí příprava	Náprava SPU, vlastní učebnice pro nápravu poruch.	Čteme.

23. Jaké používáte formy testování znalostí žáků s SPU?	a), b), c), d)	a), c) + čtení s porozuměním, 5minutovky, diktovaná kresba, záznam z poslechu	a), b), c), d)	a), b), c), d)	a), c), d), f)	c), d)	a), c), d) + projekty	a), b), c), d)
24. Jaké způsoby hodnocení u žáků s SPU používáte?	a)	a)	a)	a)	a)	b)	Pochvala za snahu a pěknou práci.	d)
25. Při hodnocení písemných slohových prací u žáků s SPU:	e)	e)	e)	d), e)	e)	e)	e)	e)
26. Používáte při výuce cizích jazyků nějaké jiné speciální metody pro žáky s SPU?	Ne	Ano	Ano	Ne	Ne	Ne	Ano	Ne
Pokud ano, jaké?		Tvoření příběhu podle obrázků, doplnění písničky nebo říkadla aj.	Kombinace metod (projektová výuka, blended learning aj.)				Poslech se záznamem, reprodukce textu atp.	

Tabulka 2: Odpovědi učitelů z běžných škol bez specializace

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. Jakého jste pohlaví?	Žena	Žena	Žena	Žena	Žena	Žena	Žena	Žena	Žena	Žena	Žena	Žena	Žena
2. Kolik je Vám let?	51-60 let	31-40 let	31-40 let	51-60 let	41-50 let	61 a více let	51-60 let	41-50 let	31-40 let	51-60 let	51-60 let	41-50 let	41-50 let
3. Jak dlouhá je Vaše pedagogická praxe?	21-30 let	11-20 let	11-20 let	11-20 let	6-10 let	31 a více let	21-30 let	11-20 let	6-10 let	31 a více let	31 a více let	21-30 let	21-30 let
4. Na jakém typu školy pracujete?	Běžná ZŠ	Běžná ZŠ	Běžná ZŠ	Běžná ZŠ	Běžná ZŠ	Běžná ZŠ	Běžná ZŠ	Běžná ZŠ	Běžná ZŠ	Běžná ZŠ	Běžná ZŠ	Běžná ZŠ	Běžná ZŠ

5. V jakém kraji se Vaše škola nachází?	Pardubický	Středočeský	Praha	Praha	Středočeský	Ústecký	Praha	Jihočeský	Ústecký	Jihočeský	Liberecký	Olomoucký	Olomoucký
6. Jaký cizí jazyk vyučujete?	RJ	NJ	FJ	AJ	AJ	NJ	AJ	FJ	FJ	RJ	FJ	AJ, FJ	NJ
7. Kolik v dnešní době celkem učíte žáků cizímu jazyku?	51	36	40	cca 60	65	71	43	60	25	78	17	130	48
Kolik z nich má diagnostikované SPU? (♂/♀ a typy poruch)	1♀ středně závažné SPU, 1♂ více vad, 1♀ vady řeči, 1♂ dysgrafie, dyslexie a dysortograf.	2♂ dyslexie, dysgrafie (+ 1 z nich i ADHD)	5	Nejsem schopna odpovědět.	2♂, 1♀	2♂/2♀ dyslektici	7 (4♂, 3♀), 2 dyslexie, 2 dysgrafie, 2 dysortogr.	10	1♂	5 dyslexie, 3 dysgrafie, 3 dysortogr.	4 (2♂, 2♀), 4 dysortogr.	4♂(dyslexie +dysgrafie), 1♀ (dyslexie, dysgrafie)	♂- 4, ♀- 2, nerozlišuje me
8. Jakým způsobem jsou na Vaší škole vzdělávání žáci s SPU?	Individuální integrace	Individuální integrace	Skupin. integrace	Individuální integrace	Individuální integrace	Individ. integrace	Individuál. integrace	Individuál. integrace	Individuál. integrace	Individuál. integrace	Individ. integrace	Individuální integrace	Individuální integrace
9. Souhlasíte s integrací žáků s SPU do běžných tříd?	Ano	NVN	NVN	NVN	NVN	NVN	Ne	Ano	Ne	NVN	Ano	NVN	Ano
10. Co je dle Vašeho názoru lepší pro dítě s SPU: umístění do běžné ZŠ, nebo do ZŠ specializované na žáky s SPU?	Běžná ZŠ	ZŠ SPU	Běžná ZŠ	NVN.	NVN.	ZŠ SPU	ZŠ SPU	Běžná ZŠ	ZŠ SPU	ZŠ SPU	Běžná ZŠ	NVN.	NVN.

Zdůvodněte, prosím, Vaši volbu v otázce č. 10	Integrace je vhodná jen pro některé, bohužel integrujeme i děti, které se na ZŠ trápí a nezažijí úspěch. Specializ. ZŠ by je připravila lépe na život	Lepší menší počet žáků ve třídě, aby bylo možné věnovat se jim individuál. způsobem.	x	Problém zahrnuje mnoho aspektů, nelze jednoznačně rozhodnout. Navíc je vše hodně individuální	Úroveň žáků s SPU se různí	Zažijí víc úspěchu.	Nebyla bych proti integraci ve výchovách	x	Záleží na stupni postižení	x	x	Žákům s SPU by se mělo dostat péče v kolektivu dětí s podobnými problémy, ale měli by se setkávat i s ostatními = společné školní akce či některé předměty.	Nemám zkušenost s výukou v ZŠ specializ. na SPU.
11. Souhlasíte s tím, aby se děti s SPU učily cizí jazyky? Zdůvodněte, prosím, Váš názor.	Záleží na diagnóze - děti s těžkou vadou řeči mají problém ve všech předmětech, natož v CJ.	1 by stačil, 2. cizí jazyk je nad jejich možnosti. Měli by ho mít volitelně.	Ano, ale vybírala bych "jednodušší" cizí jazyk a práce by měla být individuál-ní.	Záleží na projevech poruchy, popř. na kombinaci poruch.	Záleží na jedinci. Pokud ano, tak pouze 1.	Stačí 1 cizí jazyk.	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano, měli by se naučit alespoň základy 1. cizího jazyka, budou ho potřebovat.	Ne - mají problém i s mateřským jazykem, je to zbytečné přetěžování
12. Souhlasíte s tím, aby děti s SPU byly osvobozeny od výuky 2. cizího jazyka?	Ano	Ano	NVN	NVN	Ano	Ano	Ano	Ne	Ano	Ne	Ano	Ano	Ano
Zdůvodněte, prosím, Vaši volbu v otázce č. 12	Záleží na diagnóze.	viz 11	x	Vysoce individuální - nelze zobecňovat.	Je to pro ně velice náročné, mají problémy už s ČJ a AJ.	Více času na mateřský jazyk	x	x	x	x	V případě těžší poruchy	Pokud má dítě velká omezení, 2. cizí jazyk by jej zbytečně zatěžoval.	viz 11

13. Volíte při práci se žáky s SPU individuální přístup?	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano
Pokud ano, jaký?	Vše výše uvedené	g)	Většina možností	Většina možností + konzultace	Kombinace výše uvedeného	a)	a), b), c), d)	a), b), c), d), e), f), g), h)	a), b), c), d), g)	a), d)	a), b), c), d)	a), b), c), d), e), f)	a), b), d) + preference ústního zk.
14. Probíhá spolupráce s rodiči žáků s SPU dle vašich představ?	Spíše ano	Spíše ano	Spíše ne	Spíše ne	Spíše ano	Spíše ano	Spíše ne	Spíše ne	Spíše ne	Spíše ne	Určitě ano	Spíše ne	Určitě ne
15. Jak často jste s rodiči žáků s SPU v kontaktu?	Jen v případě potřeby	Jen v případě potřeby	Jen v případě potřeby	Jen v případě potřeby + TS	X-krát/ měsíc	Jen v případě potřeby	Jen v případě potřeby	Jen v případě potřeby + TS	Jen v případě potřeby	Jen v případě potřeby	X-krát/ měsíc	TS	Jen v případě potřeby
16. Jakým způsobem rodiče pomáhají dětem s SPU při dom. přípravě na výuku cizího jazyka?	Nelze zobecnit, záleží to na konkrétním rodiči.	Nelze zobecnit, záleží to na konkrétním rodiči.	a), c) + vše záleží na daném rodiči.	a), b), c), d), f) + nelze zobecnit, rodiče jsou různí.	a), b)	a)	a), b), d)	Nelze zobecnit, záleží to na konkrétním rodiči.	f)	c) + někteří dělají za děti vše	a)	a)	Nelze zobecnit, záleží to na konkrétním rodiči.
17. Jakým způsobem Vaši žáci s SPU pracují s novou slovní zásobou?	Kopírovaná slovíčka s výslovností	b), jsou líní	a)	a), b), e) + mobilní aplikace	b)	e)	Ústní procvičení, opakování	Nelze zobecnit.	b)	b)	b)	a), b)	b), d)
18. Jaké metody používáte při nácviku výslovnosti u žáků s SPU?	a), c), d), e), g), h)	a), c), e), g), h)	a), c), d), e), f), g), h), i)	a), b), c), d), e), g), h)	e), f), h), i)	f)	a), c), e), f), g), h), i)	a), b), c), d), e), f), g), h), i)	c), e), h)	c), d), e)	a), c), e), g), h), i)	g), h), i)	c), h)
19. Jaký volíte přístup při výkladu nové gramatiky?	Oba	Deduktivní	Oba	Oba	Oba	Oba	Oba	Oba	Oba	Oba	Oba	Oba	Oba

20. Jaké metody volíte u žáků s SPU pro nácvik komunikace v cizím jazyce?	b), c), f), i)	f), i)	a), e), f), g), i)	a), b), c), f), i)	a), f), g), i)	f)	d), f), i)	a), b), c), d), e), f), g), h), i)	a), b), c), f), h), i)	f), i)	c), d), f), i)	a), b), c), d), i)	a), b), c), f), i)
21. Pro rozvoj poslechu s porozuměním u žáků s SPU volím:	b), c), d)	a)	a), b), d)	a), b), d) + reakce na pokyny v cizím jazyce, videa.	a)	c)	a), b)	a), b), c), d)	a)	a)	a), b), c), d)	a), c), d)	a), b)
22. Jakým způsobem pracujete se žáky s SPU na zlepšení dovednosti čtení?	Tvorba pracovních listů se slovy na nácvik čtení + krátké texty, básně	Dril, trénink	Více času + záleží na jedinci	Čtením.	Hlasité čtení; domácí příprava; opakování po učiteli	Nelze zobecnit	Procvičení, opakování	x	x	Čtením určených vět	x	Více času, volba menších celků, čtení po celých slovech.	Nijak zvlášť, spíš je nestresuji čtením.
23. Jaké používáte formy testování znalostí žáků s SPU?	a), b), c), d), f) + pracovní listy, práce s textem	a), b), c), d)	b), d)	a), b), d), f) + elektron. testy, projekty, prezentace	b), d)	a), d)	a), b), c), d)	a), b), f), g) + hry, vyprávění, skládanky, kartičky	a), b), d)	b), d)	a), b), d), e), f), g)	a), c), d)	a), c), d), f)
24. Jaké způsoby hodnocení u žáků s SPU používáte?	a)	Kratší písemná cv, jednodušší slovíčka, delší čas	b)	Procenta (jiná škála pro žáky s SPU)	d)	a)	d)	a)	d)	b), d)	b)	d)	a)
25. Při hodnocení písemných slohových prací u žáků s SPU:	e)	e)	b)	f)	f)	e)	d)	e)	e)	a)	a)	e)	a)
26. Používáte při výuce nějaké jiné speciální metody pro žáky s SPU?	Ne	Ne	Ne	Ne	Ne	Ne	Ne	Ne	Ne	Ne	Ne	Ne	Ne

Tabulka 3: Odpovědi učitelů ze škol s rozšířenou výukou jazyků

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Jakého jste pohlaví?	Žena	Muž	Žena	Žena	Žena	Žena	Muž	Žena	Žena	Muž	Žena	Žena
2. Kolik je Vám let?	41-50 let	41-50 let	51-60 let	Do 30 let	Do 30 let	31-40 let	Do 30 let	Do 30 let	41-50 let	31-40 let	41-50 let	41-50 let
3. Jak dlouhá je Vaše pedagogická praxe?	11-20 let	11-20 let	21-30 let	6-10 let	6-10 let	6-10 let	3-5 let	Do 2 let	11-20 let	11-20 let	6-10 let	11-20 let
4. Na jakém typu školy pracujete?	RVJ	RVJ	RVJ	RVJ	RVJ	RVJ	RVJ	RVJ	RVJ	RVJ	RVJ	RVJ
5. V jakém kraji se Vaše škola nachází?	Zlínský	Jihočeský	Praha	Středočeský	Praha	Plzeňský	Praha	Praha	Praha	Středočeský	Zlínský	Praha
6. Jaký cizí jazyk vyučujete?	NJ	NJ	FJ	AJ	AJ, FJ	AJ, RJ	AJ	AJ	FJ	AJ, FJ	FJ	FJ
7. Kolik v dnešní době celkem učíte žáků cizímu jazyku?	70	37	64	90	100	90	80	100	50	120	14	40
Kolik z nich má diagnostikovanou alespoň 1 SPU? (♂/♀ a typy poruch)	2 ♀, 3 ♂	2♂+2♀, kombinace SPU	1 ♂ dyslexie	1 ♀, 5 ♂	11 – 2♂, 9 ♀; 5 dyslexie, 7 dysgrafie, 2 dysortografie	21	Bohužel na to nedokážu odpovědět	2	10	10 (3 ♀, 7 ♂), 8 dyslexie, 5 dysgrafie, 3 dysortografie	1	3
8. Jakým způsobem jsou na Vaší škole vzdělávání žáci s SPU?	Individuální integrace	Individuální integrace	Individuální integrace	Individuální integrace	Individuální integrace	Individuální integrace	Skupinová integrace	Individuální integrace	Individuální integrace	Individuální integrace	Individ. integrace	Individuální integrace
9. Souhlasíte s integrací žáků s SPU do běžných tříd?	NVN	Ano	NVN	Ano	Ano	Ne	Ne	Ano	Ano	Ano	Ano	NVN
10. Co je dle Vašeho názoru lepší pro dítě s SPU: umístění do běžné ZŠ, nebo umístění do ZŠ specializované na žáky s SPU?	NVN.	Běžná ZŠ	ZŠ SPU	NVN.	Běžná ZŠ	ZŠ SPU	NVN.	Běžná ZŠ	ZŠ SPU	NVN.	Běžná ZŠ	NVN.

Zdůvodněte, prosím, Vaši volbu v otázce č. 10	Záleží na míře potíží	Vlastní zkušenost se žáky s 1. a 2. stupněm PO, ale pro žáky se 3. stupněm PO je lepší výuka ve specializ. škole.	Odborný přístup učitelů, menší počet dětí ve třídách, menší pocit neúspěchu.	Záleží na druhu SPU.	Je-li porucha sluchová s tempem výuky, pak ano. Pokud není, či rodinné zázemí integraci neumožňuje, je lepší specializ. ZŠ.	Žáci s SPU nezvládají a inteligentní děti se nevzdělávají dle svých možností a schopností.	Nepatřím ani k zastáncům věci, ani k odpůrcům	Nemyslím si, že je zapotřebí, aby tito žáci docházeli do speciálních škol.	Učitelé jsou speciálně proškoleni, menší počet žáků ve třídě, pomůcky do vyučování.	Každý žák má své specifické problémy, někteří fungují bez problémů v rámci běžné třídy, jiní potřebují spec. třídu.	Žáci se potřebují setkat s různými potížemi, aby měli zkušenost nejen sami se sebou, ale i s jinými.	Záleží na konkrétním dítěti, nedá se to zobecnit.
11. Souhlasíte s tím, aby se děti s SPU učily cizí jazyky? Zdůvodněte, prosím, Váš názor.	Ano, ale spíše ústní formou.	Ano, základní seznámení s jazykem na úrovni A1.	Ano, potřebují je.	Ano, s jazykem se setkají, a pokud něčemu porozumí či se domluví, zvedne jim to pozici v okolí a sebevědomí	I SPU se dají v jazyce překonávat, v dospělosti budou cizí jazyk potřebovat všichni bez rozdílu.	Ano - každý člověk by měl znát alespoň základy cizího jazyka.	Ano, nevidím důvod, proč by nemohly.	To záleží na případě dítěte	Ano	Ano	Ano	Ano, proč ne.
12. Souhlasíte s tím, aby děti s SPU byly osvobozeny od výuky 2. cizího jazyka?	Ano	NVN	Ano	NVN	Ne	Ne	Ne	Ano	Ano	Ano	Ano	NVN
Zdůvodněte, prosím, Vaši volbu v otázce č. 12	Záleží na tom, jakou PU dítě má. Někdy je lépe umět pořádně 1 jazyk.	Vlastní zkušenost, vše je značně individuální - nelze zobecnit.	Ano, jsou přetíženy jedním cizím jazykem	Záleží na druhu SPU.	Jazyk není jen znalost lingvistická, ale také komunikační, kulturní a osobnostní.	Pouze když porucha znemožňuje výuku CJ - těžká dyslexie, mentální retardace aj.	Jazyky budou v životě potřebovat	Často je pro ně náročný i jeden cizí jazyk.	Bojují s ČJ, pak s cizím jazykem a 2. jazyk je nad jejich síly, takže pak neumí žádný pořádně.	Je lepší si řádně osvojit 1 cizí jazyk, než se je snažit učit i 2. Ale nelze zobecnit, někteří žáci s SPU jazyky umí dobře.	Každý jsme jiný, někdo má problém se naučit 1 jazyk. Nelze takto hromadně zobecnit.	Záleží na konkrétním dítěti, jeho motivaci a podpoře doma i ve škole, možnosti asistence a doučování.

13. Volíte při práci se žáky s SPU individuální přístup?	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano
Pokud ano, jaký?	a), c) + tolerance specif. chyb	Většina výše uvedených	a)	a), g), h)	Vše z výše uvedeného	Všechny uvedené možnosti	a)	d)	Vše zmiňované výše	a), b), c), d), e), f), g), h)	a), b), c), d) f)	a), b), c), d), e), f), g), h) + asistent, doučování
14. Probíhá spolupráce s rodiči žáků s SPU dle vašich představ?	Spíše ano	Spíše ano	Spíše ano	Určitě ne	Spíše ano	Spíše ne	Spíše ano	Spíše ano	Spíše ano	Spíše ano	Určitě ano	Spíše ano
15. Jak často jste s rodiči žáků s SPU v kontaktu?	Jen v případě potřeby	TS	Jen v případě potřeby	Jen v případě potřeby	X-krát/měsíc	Jen v případě potřeby	TS	TS	Jen v případě potřeby	Jen v případě potřeby + TS	Jen v případě potřeby	Jak s kterými
16. Jakým způsobem rodiče pomáhají dětem s SPU při domácí přípravě na výuku cizího jazyka?	Vše je individuální - záleží na konkrétním rodiči.	a), b), c), d), f), Vše záleží na konkrétním rodiči.	Vše je individuální - záleží na konkrétním rodiči.	a), f)	Vše	a), f)	Snad vše	a), b), c)	f)	Vše je individuální, záleží to na konkrétním rodiči.	a)	Nevím
17. Jakým způsobem Vaši žáci s SPU pracují s novou slovní zásobou?	e)	b)	a)	a), b)	b), d)	a), b), c), d), e)	d)	a)	d)	a), b), e) + tabulky, přehledy	a), b), c)	Zápis slov jako ostatní, nevím, co dělají doma.
18. Jaké metody používáte při nácviku výslovnosti u žáků s SPU?	a), b), c), e), g), h), i)	a), c), d), e), g), h)	c), d), e), g), h), i)	a), d), e), g), i)	a), d), e), f), g), h), i)	a), b), c), d), e), f), g), h), i)	a), c), e), g), h)	f), g), h)	a), b), c), d), e), f), g), h), i)	a), b), c), h)	a), c), d), e), g), h), i)	a), g), h), i)
19. Jaký volíte přístup při výkladu nové gramatiky?	Oba	Oba	Oba	Oba	Oba	Oba	Oba	Induktivní	Oba	Oba	Oba	Oba
20. Jaké metody volíte u žáků s SPU pro nácvik komunikace?	a), b), c), d), f), h), i)	a), c), f), i)	c), d), f), h), i)	a), d), f), h), i)	a), d), f), h), i)	a), b), c), d), e), f), g), h), i)	b), d), e), f), g), h), i)	a), c), d), f), g)	Vše výše zmíněné	e), f), g), h), i)	b), c), d), f), i)	a), b), c), d), f), h), i)
21. Pro rozvoj poslechu u žáků s SPU volím:	a), b), d)	a), d)	a), b)	a), b), d)	a), c), d)	a), b), c), d)	b)	a), d)	Vše	a), b), c)	a), b), c), d)	a), d)

22. Jakým způsobem pracujete se žáky s SPU na zlepšení dovednosti čtení?	Nejprve nácvik ve škole, za DÚ přečíst doma 3x nahlas.	Poslech s opakováním a rozvoj čtení s porozuměním	Opakování	Pomocí dramatizací, modulace hlasu, generativní situace s textem.	Čtení nahlas, krátké úseky, opakování čteného.	Podle druhu poruchy a potřeb žáka - zaměř. na porozumění x technika čtení a čtení nahlas v pozadí	Těžko říct.	Čteme nahlas.	Doporučuji reedukaci se speciálním pedagogem + v hodině opakováním	Čtení nahlas (ale ne před celou třídou), různé přehledy, hledání podobností.	Nacvičujeme čtení, které je zařazováno do každé lekce.	1. poslech, 2. hledání textu dle poslechu a dle obrázků, pak teprve čtení a jeho opakování.
23. Jaké používáte formy testování znalostí žáků s SPU?	a), b), c), d), f)	a), b), c), d), e), f), g)	a), b), c), d)	a), c), d)	a), b), c), d), f)	a), b), c), d), e), f), g)	b), c), d), f)	a), b), c)	a), b), d)	a), b), d), f)	a), b), c), d), e), f), g)	a), b), c) + práce s obrázky
24. Jaké způsoby hodnocení u žáků s SPU používáte?	b)	a)	a)	a), c)	a), c) + obrázky	a)	a)	b)	d)	d)	d)	a)
25. Při hodnocení písemných slohových prací u žáků s SPU:	f)	a)	a)	a), e), f)	e)	f)	d)	a)	a)	b)	e)	e)
26. Používáte při výuce cizích jazyků jiné speciální metody pro žáky s SPU?	Ne	Ne	Ne	Ano	Ne	Ne	Ne	Ne	Ano	Ne	Ne	Ne
Pokud ano, jaké?				Upravené aktivity pro reedukaci žáků s SPU dle pí. Heyrovské					Příprava materiálů na Memrise, Jazyky online a Quizlet. Píšu jim slova v ČJ, oni dopisují jen FJ verzi + rytmizace rozhovorů, mohou mít "kreslený tahák".			